

Educación, universidad Y sociedad: el vínculo crítico

Hugo Casanova y
Claudio Lozano (eds.)

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico

Hugo Casanova y Claudio Lozano (eds.)

**María Esther Aguirre
Marisa Belausteguigoitia
Josep Maria Bricall
Luis Javier Garrido
Kory González-Luis
Margarita Menegus
Araceli Mingo
Violeta Núñez
Enrique Ruiz Velasco
Jaume Trilla
Magaldy Téllez
Conrad Vilanou**

Universidad de Barcelona
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad

© PUBLICACIONS I EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2004
Adolf Florensa, s/n; 08028 Barcelona; Tel. 934 035 442; Fax 934 035 446
sipu-sec@org.ub.es; <http://www.publicacions.ub.es>

Depósito legal: B.-36.812-2004

ISBN: 84-475-2823-5

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada, transmitida o utilizada por ningún tipo de medio o sistema, sin la autorización previa por escrito del editor.

Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico
Hugo Casanova y Claudio Lozano (eds.)

CONTENIDO

Claudio Lozano y Hugo Casanova.

Presentación

PARTE I. TEMAS CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN

1. Jaume Trilla

La educación no formal y la ciudad educadora

2. Conrad Vilanou

Tres claves para una paideia hermenéutica
(Dilthey, Heidegger y Gadamer)

3. Araceli Mingo y Marisa Belausteguigoitia

Voces y ecos. Un retorno al feminismo en la educación

4. Violeta Núñez

Dilema de la actualidad: educación y procesos de
globalización tecnológica

5. Enrique Ruiz Velasco

Robótica pedagógica

6. Ma. Esther Aguirre

Emergencia de la nueva ciencia.
Intersticios de la modernidad

PARTE II. LA UNIVERSIDAD: HISTORIA Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

7. Josep Maria Bricall

La universidad y la tradición humanista

8. Hugo Casanova Cardiel

La universidad hoy

9. Magaldy Téllez

Entre marcas y señales: Reabrir la pregunta por la razón de
ser de la universidad

10. Kory González-Luis

Universidad: Mito e infamia. Trayectos de una crisis

11. Luis Javier Garrido

La disputa por la universidad

12. Margarita Menegus

El Colegio de San Carlos Borromeo

Presentación

Claudio Lozano
Catedrático de Universidad
Universidad de Barcelona

Hugo Casanova
Investigador Titular de la
Universidad Nacional Autónoma de México

“La instrucción pública en el siglo 19 pide mucha filosofía, que el interés general está clamando por una reforma y que la América esta llamada por las circunstancias a emprenderla...”
“...la América no debe imitar servilmente sino ser original...”
“...dónde iremos a buscar modelos?”
“...la América Española es original. Originales han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otros”.
“O inventamos o erramos”.

Simón RODRÍGUEZ
Luces y Virtudes Sociales/ Consejos de Amigo...

“No censuro que nos informemos mirando al prójimo ejemplar; al contrario, hay que hacerlo, pero sin que ello pueda eximirnos de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino.”
“Búsquese en el extranjero información, pero no modelo”

José ORTEGA Y GASSET
Misión de la Universidad

En tanto proceso social y campo de estudios, la educación constituye uno de los factores críticos de nuestro tiempo. A lo largo de la historia el siempre inacabado proceso de conformación de la sociedad ha tenido en la educación el vehículo para la reproducción de los códigos de convivencia y ha encontrado, a la vez, un espacio para el surgimiento de cuestionamientos y formas de oposición ante lo establecido. De manera paralela, ha existido una preocupación histórica y en consecuencia permanentemente inconclusa, en la interpretación del hecho educativo.

La presencia cada vez más definitiva del conocimiento, y en particular de la educación, en la articulación del todo social, se impone en nuestra época ejerciendo efectos de naturaleza diversa y sobre los cuales se multiplican las

interpretaciones. En tal sentido las décadas recientes han dado cabida a un notable crecimiento de los estudios acerca de la educación en todas sus dimensiones y niveles. Así, se siguen explorando los desafíos de la educación en términos de los individuos, pero existe también una gran inquietud por elucidar el papel de la educación en términos de la complejidad del entramado social, político y económico de los inicios del siglo XXI.

Las preguntas sobre el hecho educativo de nuestra época también aluden de manera constante a su dimensión espacial, ya sea para afirmar su vocación local y nacional, para destacar su centralidad en la conformación de bloques regionales, y por supuesto para manifestar la inexorable articulación de lo local, lo regional y lo mundial. En todos los casos sin embargo, destacan las preguntas que se refieren a la vigencia de los fines y propósitos de la educación, y se discute si la educación se sostiene de manera sólida sobre sus fundamentos tradicionales o si es necesario impulsar una renovación que responda de una manera más directa ante las demandas de la actualidad.

Como en otros ámbitos del pensamiento, asistimos a una multiplicidad de tensiones en las que se confrontan lo viejo y lo nuevo, el saber y el hacer, o el saber y el poder. Tales tensiones, que aparecen de manera transversal en la práctica totalidad de los textos que aquí se ofrecen, se mueven en la constante de una modernidad que hoy sigue remitiendo a las preguntas fundamentales: Educación para qué? Educación para quién? Aunque no es el motivo de este libro responder de manera puntual a tales preguntas, a lo largo de los trabajos aquí presentados se pone de relieve que la praxis y el análisis de la educación de nuestro tiempo no pueden prescindir de ellas.

Educación, modernidad y actualidad. Una reflexión preliminar

La historia contemporánea de la educación está signada por lo moderno. La génesis, la consolidación y la (s) crisis de la modernidad encuentran un permanente correlato en el ámbito educativo cuyo análisis remite en forma inevitable a la comprensión de lo moderno. En la educación, como en otros ámbitos de la vida social, lo moderno es la asunción, la generalización, y la imposición de procesos y concepciones desarrollados en los centros de poder

en Occidente desde el siglo XVIII y hasta el siglo XX. Así, la modernidad como hegemonía se manifiesta en factores como la industrialización y la urbanización, así como en el surgimiento e implantación de nuevas concepciones sobre el cambio social y la meritocracia.

Lo moderno está referido a una multiplicidad de factores: el pensamiento, la demografía, el progreso económico, la organización política, y no es de ninguna manera un proceso que ofrezca resultados homogéneos o neutrales. Por el contrario, lo moderno produce diferencias e intereses –más aún, se basa en la diferencia– decide periferias y refrenda modos de producción. En términos del desarrollo social, lo moderno puede seguirse por los ciclos de crecimiento poblacional, los niveles de urbanización, el desarrollo de los sistemas de comunicación, los procesos de acumulación sostenida, la nueva estructura social, las nuevas tecnologías, los servicios sociales, los nuevos ciclos de alfabetización, las nuevas relaciones internacionales, los mercados internos, la nueva mentalidad situada en grupos significativos con posibilidad de cambio y decisiones.

En términos culturales, lo moderno –sobre todo en Occidente pero en forma ineluctable a lo largo y ancho del mundo- cristaliza en modelos sociales nuevos y cambios de paradigma, de valores y procesos de socialización moral y educativa que ejercen efectos diversos y en no pocas veces controvertidos. Así, un programa educativo moderno nace siempre en el ámbito de procesos sociales de cambio. Puede ser incluso una reacción a los fenómenos modernizadores. Y casi nunca significa un ciclo continuado de reformas.

En términos de análisis, la educación contemporánea sólo puede interpretarse vinculada a la complejidad del Estado moderno y a su expresión más visible: el gobierno. El compromiso del Estado-nación en favor de la dimensión social de la educación constituye uno de los rasgos esenciales de la modernidad y es, sin duda, uno de los principales ángulos de tensión en la educación de nuestros días. Fundamentalmente, la educación moderna se desarrolla sobre la necesidad del intercambio –casi siempre combinado y desigual– de los modelos políticos y culturales, de las pedagogías, de los sistemas de control social. Y el Estado es esencial en las formulaciones centrales. Incluso las llamadas pedagogías o tradiciones educativas populares

se fundan –en forma directa o indirecta– en la resistencia y en la referencia negativa ante las políticas de educación pública. Por lo que toca a la pedagogía moderna y sin apenas tocar un tema que demanda de mayores reflexiones, es posible destacar su papel en la socialización de los sujetos y en la depuración de sus sistemas de explicación –aunque en cada momento histórico domine un paradigma–. No ha de desconocerse asimismo, su papel en la introducción de lo tecnológico en su enunciación, comenzando por la teorización y la reubicación del currículo.

Sin abundar en la variedad de ángulos de la educación en los que se expresa la modernidad, es imposible dejar de hacer referencia a la extensión de las formas de la educación elemental en sus diversas manifestaciones: a la alfabetización moderna; a los sistemas educativos estructurados, finalmente nacionales, diversificados en discursos, instituciones y agentes; al Estado educador y la ideología de la salvación por el conocimiento; al nacimiento del currículo –que desplaza a las *paideias* clásicas y a los últimos desarrollos de las artes liberales–; a la complejidad creciente de la atención escolar; a la relación entre educación y dinero; a la revisión de valores, la nueva ordenación social y el establecimiento de regímenes disciplinarios modernos simbólicos o no; al nuevo papel de la Universidad y al nacimiento de la Secundaria.

Históricamente, la educación moderna es una mentalidad que se gesta en Occidente, en el ámbito de la cultura del libro cristiana, como una de las expresiones de sus procesos de secularización, alfabetización y de lo que Ariés llamó “invención de la infancia” entre los siglos XVII y XVIII. Refundada y ampliada con la Ilustración y el ciclo revolucionario burgués –formulada en términos de una nueva racionalidad, sobre la ética kantiana, la conquista y declaración de los nuevos derechos políticos, la instauración del Estado liberal inicialmente sólo representativo, sobre la obra de Rousseau, Pestalozzi y Herbart se enuncian la Pedagogía moderna y el concepto de formación, de *bildung*, *paideia* de la organización de la libertad en la sociedad industrial– extendida por las redes escolarizadoras de finales del XIX y el primer tercio del siglo XX.

El escenario de los últimos treinta años resulta especialmente complejo para la educación y de ésta ante el todo social. Un listado aun incompleto de

factores críticos de dicho período tendría que incluir la contención de las políticas de expansión de la educación de la postguerra; el encallamiento de los movimientos de renovación en todo el mundo y especialmente en las naciones del capitalismo periférico; la desaparición de las paideias generalistas; la emergencia de las políticas llamadas de tolerancia cero; la construcción de un modelo de infancia más funcional a la retórica de la modernización; y en términos globales, la asunción de las políticas emanadas del esquema hegemónico propugnado en el marco del neoliberalismo. Bajo tal escenario, en que llegan a decretarse el fin de los postulados de la Revolución Francesa y de las experiencias liberadoras de la historia contemporánea –hoy signos execrables de una época lejana– se previene de los riesgos de la movilización social y se propugna por una educación promotora del conformismo. No resulta extraña en tal sentido, la paradójica disminución en la circulación y publicación de tratados educativos y pedagógicos, frente al ascenso de una suerte de reflexión burocrática –o burocratizada– que es aquella que deviene mayormente en planes y programas operativos.

El período que va *de 1789 a 1989* constituye un sugerente marco temporal para aludir a *lo contemporáneo* en la educación. Y a la educación precisamente era atribuida la tarea de construir una tradición política y social de *res publica*, que respondiera justamente –fundando una base educativa ciudadana, popular y nacional– a la fundación y consolidación republicana. Bajo el pacto social en ciernes se buscaba garantizar a los ciudadanos el mayor respeto a la libertad y la dignidad, así como una actuación del poder fundada en la verdad y la justicia. Pero la verdad era la primera piedra en ese edificio por construir. Educar al soberano, como condición esencial de la libertad, para que no eligiese al tirano.

La educación contemporánea aún transita vías abiertas por la Ilustración, que la revolución debe servir para cumplir. Ante la perspectiva de la construcción de una sociedad de iguales, la nueva teoría política de la instrucción pública ha de responder a cuestiones cruciales: Porqué hay que instruir y en qué? La escuela ha de ser una institución del Estado? Cuál es el papel de la escuela en la afirmación de la libertad de los individuos y en la promoción de la igualdad social? Condorcet adelanta una respuesta que

articula los procesos educativos y los políticos: la instrucción universal es inseparable del sufragio universal.

Pedagogías libertarias e igualitarias comenzaron a abrirse camino muy lentamente: Pestalozzi, Lancaster, Owen, Herbart, Simón Rodríguez, Fourier, Froebel, Sarmiento, todos ellos interpretaron la Historia en esa clave: la misión de los ejércitos ha concluido en el mundo; ahora comienza la del maestro de escuela. Y ciclos históricos, como la Tercera República Francesa, la Revolución Mexicana o la Revolución Socialista significaron un decisivo avance en el cumplimiento de los preceptos de la Ilustración: "... en el momento de proponer a los alumnos un precepto, una máxima cualquiera, preguntaos si se encuentra al alcance de nuestro conocimiento un solo hombre honrado que pueda ser herido por lo que vais a decir. Preguntaos si un padre de familia –y digo uno solo– presente en vuestra clase y que os escuche podría de buena fe negar su asentimiento a lo que os oiga decir. Si sí, absteneos de decirlo; si no, hablad resueltamente; porque lo que vais a comunicar al niño no es vuestra propia sabiduría, es la sabiduría del género humano, es una de estas ideas de orden universal que varios siglos de civilización han introducido en el patrimonio de la humanidad...", dirá Jules Ferry a los maestros franceses en noviembre de 1883.

A lo largo del siglo XX han de verse concretadas algunas de las promesas de lo moderno, pero, sobre todo, han de hacerse manifiestas las profundas contradicciones del proyecto de la modernidad: Las grandes guerras, las grandes hegemonías y las inconmensurables servidumbres de individuos, grupos sociales y naciones enteras. Las voces y los hechos, educativos y no, se sucedían, Argelia se independizaba en 1962; Adorno pronunciaba su alocución "La educación después de Auschwitz" en 1966; el autoritarismo mexicano –entonces en las manos de Díaz Ordaz y Echeverría– masacraba a los estudiantes reunidos en Tlaltelolco en 1968, los situacionistas escribían verdades estremecedoras sobre mayo del 68 y la sociedad del espectáculo; Fromm, Ilich y Kozol encabezaban las denuncias contra las inequidades liberales y la pervivencia del fascismo en nuestras sociedades; y Daniel Bell, con *El advenimiento de la sociedad postindustrial* anunciaba, en 1973, el nacimiento de la sociedad de la información. En 1989, en que Francis

Fukuyama hacía público su escrito sobre “El fin de la historia y el último hombre”, la biblioteca de Sarajevo estaba a punto de ser bombardeada y Pixote había sido ya asesinado en su favela.

Cuando en las últimas décadas del siglo XX influyentes pensadores aludieron a una grave crisis del proyecto de la modernidad, o cuando otros calificaron tal escenario como etapa postmoderna, ambos coincidían en destacar los límites de una época y, naturalmente, de las formas de interpretar esa época. En tal sentido, quienes sostienen que la modernidad –su fracaso, dilación o incumplimiento– ha hecho aparecer los discursos postmodernos, aceptan también que los grandes ideales políticos y educativos liberales han perdido su vigencia. Es en esa línea donde emergen los movimientos sociales que planteando un discurso alternativo a los ideales de formación de la modernidad, avizoran los problemas a pequeña escala y tratan de encontrar una solución en el nivel comunitario. En estas formas de franca resistencia cultural, diversos grupos sociales han dado muestras de poder enfrentar a la globalización neoliberal –que va también contra la narrativa histórica de la modernidad– diciendo no a la aldea global de McLuhan y apostando por una globalización simbólica plural, donde coexisten millones de aldeas reales y distintas, globalmente accesibles y presentes.

Sin insistir en aspectos conceptuales específicos, es importante señalar que en la esfera del pensamiento, Habermas, –uno de los referentes de los movimientos alternativos y cuya obra no siempre es interpretada de la mejor manera– considera que el proyecto de modernidad todavía no se ha completado –alude a una modernidad tardía– y que la postmodernidad se presenta claramente como antimodernidad, como una corriente irracionalista. Giddens, a su vez, se refiere a la Alta Modernidad, como una época de crisis coyunturales que se resolverán en nuevas formas de globalización. Es en este punto donde se produce la irrupción del providencialismo neoliberal de Fukuyama, quien distorsiona la polémica e introduce elementos ahistóricos y neoconservadores, como mostró Perry Anderson en *Los fines de la historia*. Especialmente frustrantes son las veinte páginas que aquél dedica a “En la tierra de la educación”.

Hoy resulta importante recordar el reto que lanzó hace más de treinta años Ivan Illich a los maestros bolivianos: "...Quiero recomendar una reducción cultural. Ello implica el cierre de las escuelas (...) Sin esta revolución no veo como liberar a Bolivia del imperialismo cultural (...) Quiero saber si el magisterio boliviano sería capaz de tomar la iniciativa para liberar a Bolivia de su sistema escolar..." Naturalmente los bolivianos se llamaron a andana, entre otras cosas porque la alternativa parecía más ilusoria e inalcanzable que la mera existencia, por muy vegetativa que fuera, de escuelitas de adobe, allí donde las hubiere. Illich pensaba en la posibilidad de una ciencia del pueblo en las condiciones de aislamiento y subdesarrollo capitalista de las culturas locales del Tercer Mundo. Bolivia, no hay que olvidarlo, tiene hoy la segunda mayor tasa de mortalidad infantil –Haití es la mayor– de América; el 45% de su población ocupada en la agricultura; el 17% de analfabetos de más de quince años; el 24% de población por escolarizar y el presupuesto nacional en gastos de educación, oficialmente el más bajo de América Latina.

La educación de nuestros días está inmersa en una conflictiva de las más complejas dimensiones y reproduce las desigualdades en la distribución de bienes y saberes a nivel internacional. Es posible afirmar que la educación vive una suerte de modernización sin modernidad, que se manifiesta por contar con infraestructuras de alto nivel formal y tecnológico, bajo condiciones de desigualdad y de opresión individual y social. Dicho escenario, que alcanza su mayor expresión en las naciones más pobres del planeta, se expresa también de una manera inocultable en prácticamente todos los países –incluyendo naturalmente los de América Latina y aun del sur de Europa–. Por sus alcances globales, la modernización es un factor que enlaza –real o virtualmente– a grupos y a individuos más allá de las fronteras geográficas. En tal sentido, el eje conformado por la modernización y la educación pone en contacto a determinados segmentos sociales que, de manera independiente a sus orígenes culturales y regionales, llegan a encontrar grandes afinidades entre sí merced a su condición e intereses socioeconómicos. En la educación de principios del siglo XXI, los grandes avances y los indicadores exitosos siguen teniendo como contraparte la ignorancia y la desigual distribución social y regional del conocimiento.

En los inicios del siglo XXI el pensamiento educativo vive una suerte de transición que aún estamos por identificar de manera plena. Los discursos todavía generalistas provenientes de la educación como factor de progreso se han disuelto y las prácticas parciales y particulares –los estudios de microhistoria, de etnografía, de historia del presente– se han incorporado como indicadores de coyuntura o como *insumos* para la construcción de las políticas educativas de los gobiernos del neoliberalismo. Se ha cumplido con creces la profecía de Debord en el sentido de que “... la primera intención de la dominación espectacular era hacer desaparecer el conocimiento histórico en general y en primer lugar todas las informaciones y comentarios acerca del pasado más reciente (...) El espectáculo organiza magistralmente la ignorancia de lo que sucede y sus consecuencias e, inmediatamente, el olvido de lo que pese a todo ha podido llegar a conocerse. Lo más importante es lo más oculto...”

Los trabajos de este volumen

La decisión de presentar esta obra colectiva parte de la convicción de que el conocimiento acerca de la realidad educativa es una tarea urgente e impostergable. La interpretación de la problemática educativa, pasada y presente, es una condición previa para responder a las demandas del propio conocimiento, pero también para construir mejores respuestas ante los retos de la actualidad. La realización de estudios que aborden las complejas dimensiones de la educación bajo criterios de profundidad académica, es una tarea en la que están altamente comprometidos los textos que se ofrecen en este volumen. Al respecto conviene agregar que la obra en su conjunto aspira a responder de una manera pertinente y actual a algunas de las principales preguntas que plantea el campo de la educación en América y en España. El libro busca pues, la conjunción de diversos esfuerzos individuales formando una nueva unidad que, además de dar visibilidad a la producción intelectual en ambos lados del Atlántico, inaugura una nueva forma de articulación académica universitaria.

Esta primera obra editorial –que como símbolo de los tiempos que corren aparece en una versión electrónica– se divide en dos partes. En la primera, *Temas críticos de la educación*, se incluyen seis trabajos que resultan significativos en la dimensión contemporánea, pero que representan líneas de análisis cruciales de cara al futuro. El sugerente artículo de Jaume Trilla “La educación no formal y la ciudad educadora” pone de relieve la existencia de formas educativas que se dan al margen de las instituciones escolares. Así, refiriéndose a la ciudad Trilla sostiene que: “Todas las ciudades, mucho o poco, bien o mal, educan. Lo que habrá que saber es cómo educa cada ciudad”.

A su vez, el texto “Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)” presentado por Conrad Vilanou, pone de relieve la importancia de profundizar en la reflexión acerca de los vínculos entre la hermenéutica y la pedagogía como una vía para recuperar los valores del humanismo, especialmente de la formación humanista, superando los “funestos efectos” de la cultura tecnificada de nuestra época.

En su trabajo “Voces y ecos. Un retorno al feminismo en la educación”, Araceli Mingo y Marisa Belausteguigoitia actualizan la discusión sobre el concepto de género y su uso en el diseño de las políticas. Las autoras discuten ampliamente sobre la evolución de los dispositivos conceptuales relacionados con el género, señalando la necesidad de replantear su significación tanto en el terreno de las ideas como, por supuesto, en el campo de la praxis.

El texto “Dilema en la actualidad: educación y procesos de globalización tecnológica”, de Violeta Núñez, resalta las tensiones de la globalización y la tecnología ante la exclusión, la segregación y las desigualdades sociales. La autora propone “un esfuerzo de invención para un siglo nuevo” en que, a través de la educación, se genere el encuentro entre las políticas sociales y la culturización de las nuevas generaciones.

Por su parte, en “Robótica Pedagógica” Enrique Ruiz Velasco ofrece un modelo de aprovechamiento de la tecnología en el cual se discute la posibilidad de generar entornos de aprendizaje basados en la actividad de los estudiantes. Según el autor en la robótica pedagógica se trata de situar “al alumno en un entorno educativo heurístico, en donde se pueda explorar y experimentar de

manera libre e imaginativa (para) favorecer la adquisición de estrategias cognitivas.”

El artículo que cierra este apartado –dentro del marco de la historia de las ideas–, corresponde a María Esther Aguirre y se titula “Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios de la modernidad”. El texto se centra en el surgimiento de la ciencia moderna, marcando la complejidad de la delimitación de los saberes y de sus formas de construcción. Aunque la autora previene de que no se trata de un retorno al pasado por sí mismo, también señala que: “A nosotros nos corresponde construir en el tercer milenio nuevos lugares donde el hombre se sienta bien consigo mismo y con su universo. El ámbito de la educación y la cultura todavía tiene mucho qué decir al respecto...”.

La segunda parte del libro *La universidad: historia y perspectivas contemporáneas*, integra también seis textos que cubren temas y ángulos fundamentales para la institución y sus funciones. Esta parte inicia con “La universidad y la tradición humanista”, de Josep Maria Bricall, quien profundiza en la génesis y desarrollo del humanismo en el campo universitario. Después de plantear algunos de los rasgos del vínculo aludido, el autor señala que la universidad enfrenta un entorno con nuevas demandas. Los retos de la praxis sin embargo, no pueden desbordar a la universidad, para Bricall “...ello no debe inclinar ni condicionar la misión de la universidad; conviene pues que la institución proponga otras áreas de la vida social para completar e incluso compensar tal tendencia.”

A su vez, en “La universidad hoy”, Hugo Casanova ofrece una interpretación acerca de la idea y las tendencias de la universidad contemporánea. El autor describe la transición de la idea de universidad desde el campo de la filosofía hacia el terreno de las ciencias sociales y aborda los factores que definen la relación entre la universidad y el estado, destacando la problemática del ascenso de las modalidades de racionalidad técnica como mecanismo por excelencia de tal relación.

El trabajo “Entre marcas y señales: Reabrir la pregunta por la razón de ser de la universidad” de Magaldy Téllez, plantea la necesidad de reflexionar en torno al sentido de la universidad en la época actual. Acerca de las necesarias reflexiones acerca de la institución, señala la autora: “Ni barreras ni abismos.

Quizá, los puentes que tendamos dependan de la ineludible responsabilidad de mantener abierta la pregunta por el valor y el sentido de lo que decimos, pensamos y hacemos, dentro y fuera de la universidad.”

En “Universidad: Trayectos de una crisis”, Kory González-Luis sostiene que hoy resulta difícil creer en una institución donde el rendimiento, la eficacia o la rentabilidad son objeto de culto. La autora señala sin embargo, que “Tal vez, el apego a la sociedad civil –aunque también esté cristalizada-, a la equidistancia crítica, a la reflexión liberada, al libre pensamiento (...), allí es donde podamos reencontrarnos con la Universidad, es decir: en el lugar del deseo de pensar de otro modo que nos lleve a mirarnos –no desde la complacencia- sino desde la posibilidad, el compromiso y el riesgo.”

El texto “La disputa por la universidad en México”, de Luis Javier Garrido, es una aproximación crítica a la historia de la Universidad Nacional en México, la cual según el autor ha de ser vista como “...la historia de una disputa entre un proyecto que se ha ido forjando en el curso de los siglos para hacer valer el derecho de los pueblos a la educación y la cultura, y una serie de fuerzas económicas y políticas que han pretendido su subordinación a intereses particulares”.

El texto de Margarita Menegus, “El Colegio de San Carlos Borromeo” cierra esta obra colectiva y presenta los resultados de una investigación acerca de una singular institución del siglo XVIII en México: el Colegio de San Carlos Borromeo. En su artículo, la autora muestra las gestiones realizadas para la instauración de un colegio dedicado a la formación de sacerdotes indígenas. Dicho Colegio, que ni siquiera llegó a abrir sus puertas –aun contando con el apoyo del rey Carlos III– ilustra la oposición del alto clero a un proyecto que, significaba una apertura de la educación superior para los naturales.

Estos son, muy brevemente, los trabajos que integran esta obra de carácter colectivo y que se suman a las reflexiones académicas acerca de la educación y la universidad. Este libro nace de ese espíritu, de un encuentro, de un trabajo iniciado ya hace 12 años, en 1991, y que sin duda seguirá. De un lado, la Universidad de Barcelona a través del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y del otro la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Centro de Estudios sobre la Universidad. Un empeño de

explicar la realidad –a veces la maldad de lo real– desde otras perspectivas, con otros ojos. Es también un empeño por demostrar que la universidad es aún –más allá de la retórica de las burocracias– un lugar para el trabajo y la colaboración de sujetos con aspiraciones académicas, pero ante todo, un lugar con respuestas ante los retos sociales de su tiempo.

Barcelona-Ciudad de México
Abril de 2004

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA CIUDAD EDUCADORA¹

Jaume Trilla Bernet
Catedrático de Universidad
Universidad de Barcelona

Introducción

En 1996 se publicó el informe de la UNESCO, dirigido por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. El libro se convirtió en referencia obligada para cualquiera que tratase sobre la educación desde una perspectiva global, y en el cual muchos descubrieron, además de tesoros, algunos mediterráneos que ya habían sido descubiertos bastantes años antes; por ejemplo, el siguiente: "El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo."²

Con esta cita del libro en cuestión cumplimos pues con el canon de la actual pedagogía políticamente correcta, y, además, introducimos la intención del presente trabajo. Esto es, ofrecer dos perspectivas complementarias del universo educativo: una, analítica (desde el concepto de educación no formal); y otra, integradora (desde la idea de ciudad educadora).

El artículo tiene tres partes. En la primera esbozaremos la génesis de la educación no formal en dos planos: el de una realidad que ha ido generando nuevas necesidades educativas que han de ser satisfechas a través de instituciones y medios distintos a los propiamente escolares; y el de un discurso pedagógico que elabora teorías y crea conceptos nuevos para dar cuenta de esta expansión y diversificación del universo educativo. La segunda parte consistirá en una breve descripción del sector educativo no formal. Y en la tercera parte, a pesar de que antes habremos puesto de relieve la funcionalidad y necesidad de la educación no formal, defenderemos entonces modelos pedagógicos y políticas educativas que no sectorialicen y disgreguen

demasiado el proceso educativo; esto es, modelos que consideren holística y sinérgicamente el proceso por el cual se educan las personas y las comunidades. Y, para ello, tomaremos un ejemplo: el de la idea de la ciudad educadora, la cual integra y revuelve las distintas educaciones (formal, no formal e informal).³

1. La proliferación de lo no formal.

1.1. El contexto real.

La educación no escolar, por supuesto, ha existido siempre; la que no ha existido siempre es precisamente la escolar. Sin embargo, sobre todo a partir del siglo pasado cuando la escolarización empieza a generalizarse, el discurso pedagógico va concentrándose cada vez más en la escuela. Esta institución llega a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) queda circunscrito casi exclusivamente a tal institución. Se entiende entonces que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasan por la extensión de la escuela y por la mejora de los servicios que ofrece. Que la escuela llegue a todos y durante cuantos más años mejor, y que incremente su calidad, constituyen los objetivos centrales de todas las políticas educativas progresistas de este siglo.

Sin embargo, llega un momento en el que parece que empezamos a darnos cuenta básicamente de dos cosas. La primera es una obviedad que, a pesar de serlo, parecía medio ignorada por las políticas educativas y por la reflexión pedagógica. Se trata del hecho de que las personas se educan también más allá de la escuela y de la familia; que los influjos educativos, buenos o malos, que se reciben a partir de otros entornos y medios son tanto o más potentes que los que proceden de la escuela y que incluso interfieren en la acción de la misma.

Por otro lado, también empezará a percibirse que la escuela no es necesariamente la instancia más idónea para satisfacer cualquier demanda educativa. La escuela es, sin duda, la formación educativa más importante que

hasta ahora la sociedad ha sido capaz de construir, pero no la única posible ni la óptima para todo tipo de aprendizaje o para cualquier situación. Es más, para algunos cometidos educativos y para ciertos destinatarios la escuela empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cuando no inapropiada.

Por otro lado, también empezará a percibirse que la escuela no es necesariamente la instancia más idónea para satisfacer cualquier demanda educativa. La escuela es, sin duda, la forma educativa más importante que hasta ahora la sociedad ha sido capaz de construir, pero no la única posible ni la óptima para todo tipo de aprendizaje o para cualquier situación. Es más, para algunos cometidos educativos y para ciertos destinatarios la escuela empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cuando no inapropiada.

Si hubiera que fijar fecha, podría convenirse que este tipo de planteamientos empiezan a expandirse de verdad a partir de la segunda mitad de este siglo. Por supuesto, como en todo, existen multitud de antecedentes, algunos muy significativos e incluso remotos. Pero la real extensión y asentamiento de los mismos puede localizarse entonces, y quizá más concretamente a partir de los años sesenta.

Naturalmente, no se producen por generación espontánea sino que existe una serie de factores sociales, económicos, tecnológicos ... que, por un lado, generan nuevas necesidades y, por otro lado, sustentan inéditas posibilidades pedagógicas (no escolares) para intentar satisfacerlas. Sería demasiado prolijo entrar a fondo en todos estos factores. Sólo a modo de ejemplo y desordenadamente citaremos algunos de ellos:

- La extensión creciente de la demanda de educación por la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales (adultos, tercera edad...).

- Transformaciones en el mundo del trabajo que obligan a operativizar nuevas formas de capacitación profesional (reciclaje y formación continua, reconversiones...).

- Ampliación del tiempo libre, lo que genera la necesidad de desarrollar actuaciones educativas que asuman a este ámbito como marco de actuación y/o como objetivo.

- Cambios en la institución familiar y en otros aspectos de la vida cotidiana, urbanísticos, etc., que producen la necesidad de nuevas instituciones

y medios educativos que asuman determinadas funciones educativas antes satisfechas por la familia e informalmente.

- Presencia creciente en la vida social de los medios de comunicación de masas que muestran de la forma más elocuente la ubicuidad real de lo educativo y la necesidad de descentrar la, hasta entonces, casi exclusiva atención pedagógica hacia la escuela; al propio tiempo la conveniencia de replantear incluso la función de la misma.

- Desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional.

- Una sensibilidad social creciente sobre la necesidad de implementar actuaciones educativas sobre sectores de la población en conflicto, socioeconómicamente marginados, discapacitados, etc.. Y esto bien sea en el marco ideológico de la aspiración de progresar en la justicia social y el estado del bienestar, o bien persiguiendo una pura funcionalidad de control social.

Estos y otros factores que no podemos desmenuzar aquí, constituyen el caldo de cultivo de la proliferación de nuevos espacios educativos desubicados de la escuela y, paralelamente, las referencias reales de un cierto cambio de orientación en el discurso pedagógico para que sea capaz de integrar y legitimar tales espacios. De esto último es de lo que a continuación seguiremos tratando.

1.2 El contexto teórico.

No es casual que de forma bastante sincrónica a aquellos cambios en la realidad social y educativa se fueran produciendo una serie de discursos pedagógicos, ideológicamente muy heterogéneos, pero coincidentes al menos en un punto: el reconocimiento de que la escuela ya no podía seguir siendo (ni era ya de hecho) la panacea de la educación. Intentaremos resumir en cuatro epígrafes lo más relevante de esta elaboración discursiva.

a) El discurso tecnocrático-reformista de la crisis de la educación.

Fue hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta que empezaron a ver la luz algunos planteamientos generales sobre la educación con una aspiración muy ambiciosa y con coincidencias remarcables. Coincidían, por ejemplo, en el alcance de su objeto de estudio: éste era ni más ni menos que la educación en el mundo, y el estado real de la misma era lo que pretendían radiografiar y diagnosticar. Coincidían también en el instrumental con que contaban para llevar a cabo esta pretensión macroscópica: una información muy considerable sobre aquel objeto (datos y estadísticas de todo tipo sobre los diferentes aspectos de la realidad educativa y referidos a las distintas zonas del mundo). Igualmente, compartían una suerte de perspectiva disciplinar ecléctica: una mezcla de análisis sociológico, economicista y político, engarzando a una voluntad pedagógica (en el sentido normativo, aunque también macroscópica: de planeamiento educacional más que de prescripción didáctica o metodológica) y complementado con una cierta aspiración prospectiva. La autoría o los marcos institucionales de donde procedían estos planteamientos también presentaban concordancias: organismos internacionales, personalidades que gozaban o habían desempeñado responsabilidades educativas a los más altos niveles... En la óptica política e ideológica, salvando ciertos matices, tampoco diferían demasiado: sus críticos de entonces la calificaban de tecnocrático-reformista.

Sus análisis a los sistemas educativos eran amplios, bastantes lúcidos y aparecían bien fundados, pero se pasaba como sobre ascuas por la crítica a los contextos sociales, políticos y económicos que producían aquellos sistemas educativos. El lema era reformar, modernizar; readaptar los sistemas educativos vigentes (diagnosticados como obsoletos) para poder cumplir mejor las expectativas que sobre ellos hacía recaer la sociedad. Y, por lo que nos interesa especialmente aquí, otra de las coincidencias era la de que tal modernización no podría llevarse a cabo con el concurso exclusivo de la hasta el momento institución educativa canónica: la escuela. Dicho de otro modo, que la sola extensión de la escolaridad, ni tan siquiera su optimización cualitativa, iban a ser suficientes para atender a las crecientes y heterogéneas demandas

de educación y, más en general, para resolver las crisis en la que, según estos analistas, se encontraban los sistemas educativos.

El lector avisado habrá descubierto desde hace ya bastantes líneas las obras de las que estamos hablando. Dos de ellas fundamentales en la literatura sobre educación de los años setenta y todavía buena parte de los ochenta. E igualmente fundamentales para entender (y en parte legitimar) el desarrollo desde entonces hasta ahora del sector educativo no formal: entre otras cosas fueron las que propusieron algunos de los términos para nombrar a este sector. Se trata por supuesto del libro de P.H. Coombs, *La crisis mundial de la educación* (Edición original en inglés de 1968 y en español de 1971), reelaborado por completo en 1985 y retitulado entonces *La crisis mundial de la educación. Perspectiva actuales*.⁴ El otro es el libro *Aprender a ser* (1972), elaborado por un equipo dirigido por Faure y creado bajo los auspicios de la UNESCO.⁵ En realidad, la obra que he citado al principio de todo, *La educación* encierra un tesoro, vino a cumplir en los años noventa una función discursiva parecida a la que anteriormente cumplieron estas otras.

b) Las críticas radicales a la institución escolar.

Los análisis y propuestas que acabamos de resumir coincidieron en el tiempo con la edosión en la literatura sobre educación de un conjunto de discursos extraordinariamente críticos con la institución escolar. Discursos que se distanciaban de los anteriores por el hecho de que en estos casos el análisis crítico a la escuela se extendía con igual radicalidad a su marco social, político y económico. De lo que se trataba aquí no era de diagnosticar el supuesto desfase entre los sistemas educativos y los sistemas sociales, sino precisamente de localizar sus nexos y sus correspondencias. Aunque discursos de diversa procedencia ideológica, el calado teórico de muchos de ellos los convirtió en una referencia insoslayable del debate educativo de los últimos 25 años.

Nos referimos, en primer lugar, a los autores y obras que se suelen etiquetar bajo el epígrafe del paradigma de la reproducción; entre iniciadores, epígonos y revisionistas del paradigma cabe citar nombres como los de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bernstein, Bowles y

Gintis, Apple... En segundo lugar, habría que citar también otro tipo de planteamientos, muy distantes de los anteriores en enmarque ideológico y estilo intelectual y también de alcance más reducido, pero quizá aun más críticos con la institución escolar. Tan hipercríticos que su propuesta principal se llegará a formular en términos de abolición de la escuela o, para ser más exactos, de desinstitucionalización de lo educativo: I. Ilich, E. Reimer, J. Holt y precursores como P. Goodman. Y en tercer lugar, más tardíamente, aparecerán las derivaciones foucaultianas sobre los dispositivos de la microfísica del poder materializándose, entre otras instituciones, también en la escuela.

No nos podemos extender en estos discursos, pero sí que deberemos justificar el unir en un mismo párrafo nombres tan diversos cuando no contrapuestos, y además hacerlo en un trabajo que trata sobre la educación no formal. Porque lo cierto es que ni la educación extraescolar constituye, por lo general, su objeto de reflexión ni tampoco destacan precisamente por abogar a favor de la misma. Es más, no sería nada aventurado afirmar que, en muchos casos, casi las mismas críticas que aquellos autores hacen recaer en la escuela podrían aplicarse, *mutatis mutandis*, a numerosísimas actuaciones o intervenciones educativas no formales. ¿Cuál es, por tanto, el sentido de introducir en estas páginas los discursos y nombres citados?. Pues sencillamente que esta edosión de críticas muy radicales a la escuela ha formado parte también, probablemente de forma involuntaria, del caldo de cultivo teórico y legitimador de la extensión de la educación no formal. El descrédito de la escuela, el desvelamiento sus supuestas miserias e incapacidades, la consecuente pérdida de confianza en sus posibilidades... las etiquetas que le colgaron (aparato ideológico de estado, mecanismo reproductor, etc., etc.) y los denuetos que le llovieron (ver Ilich y compañía), hicieron pensar a algunos (con mucha ingenuidad) que la acción educativa iba a salvarse y a recuperar el crédito con el sólo expediente de desmarcarse de aquella institución; es decir, que fuera de la escuela todo el monte iba a ser orégano.

c) *La formulación de nuevos conceptos.*

Lo que no tiene nombre no existe. Para que algo tenga un lugar en el discurso y para que pueda ser reconocido en la realidad, este algo debe ser denominado. A la pedagogía le faltaban nombres, conceptos y lemas que pudieran dar cuenta, refrendar y publicitar los ámbitos educativos de los que estamos hablando.

Probablemente, la idea (porque quizá sea idea o lema más que concepto) de la educación permanente sea el primer recurso terminológico del que se valió el lenguaje pedagógico para, entre otras cosas, legitimar nuevas instituciones, medios y recursos educativos no escolares. Lo que expresa "educación permanente" es que las personas podemos educarnos siempre: desde que nacemos (o antes, según algunos) hasta que nos morimos. Si esto es verdad, la conversión de esta potencia en acto en términos de escolarización no resultaría demasiado ilusionante. Es en este sentido que aun cuando la idea de educación permanente denote sólo la extensión temporal de lo educativo, connota a la vez su extensión horizontal o institucional: la operativización de la idea de educación permanente exige la disponibilidad de otros muchos recursos educativos además de los escolares. A pesar de tener algo o bastante de *flatus vocis*, la expresión "educación permanente" es de las que más juegos ha dado durante las última décadas. A su alrededor gira además una constelación de términos emparentados con ella o que la concretan: formación continua (o continuada), educación de adultos (ahora "de personas adultas", para ser políticamente correctos), andragogía, educación a lo largo de la vida...

Pero hacían falta también conceptos que directamente dieran cuenta de la extensión espacial o institucional de lo educativo, de su desubicación de lo escolar. Y con esta función apareció otra constelación de conceptos: educación abierta, formas no convencionales de enseñanza, educación extraescolar (y variantes: para, peri, circum, post... escolar), enseñanza no reglada, y, sobre todo, los que nos ocupan aquí: educación no formal e informal... Estos últimos conceptos, propuestos por el antes citado P.H. Coombs, son de los que más fortuna han hecho. "Educación informal" (también llamada "difusa", "refleja", "espontánea", etc.) se referiría a aquellos procesos

educativos que se producen inespecíficamente e indiferenciados de otros procesos sociales, que no han sido institucionalizados ni sistematizados, que se dan en el curso ordinario de la vida, etc. Por su parte, a la "educación no formal", que es de hecho de la que aquí no ocupamos fundamentalmente, la definíamos como "el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado".⁶

Por último, habría que reflejar otros concepto o lemas, que también comparten un cierto aire de familia con los anteriores y que en el discurso pedagógico, aunque con significados distintos, cumplen una función semejante al de educación permanente. Se trata, por ejemplo, del de "sociedad educativa" o "sociedad del aprendizaje" propuesto por T. Husen.⁷ O también la idea de "ciudad educadora" de la que nos ocuparemos después.

El aire de familia que comparten todos estos conceptos (educación permanente, no formal e informal, sociedad del aprendizaje, ciudad educadora...) puede resumirse en dos principios muy generales. Principios que parecen contradictorios pero que, en realidad, se complementan: los principios de heterogeneidad y globalidad (o integración).

1. El primero -actualmente ya del todo asumido gracias a aquellos conceptos- nos dice que la educación es un fenómeno extraordinariamente amplio, diverso, heterogéneo, casi ubicuo.

2. El segundo principio que forma parte del aire de familia de todos aquellos conceptos, en cierto modo viene a matizar y complementar al anterior. Reconocida la heterogeneidad de la educación, hay que reconocer al mismo tiempo que es igualmente necesaria una visión holística, global e integradora del proceso educativo. Si miramos la educación desde fuera, si la observamos analíticamente, vemos que hay muchas educaciones distintas; pero si la observamos desde dentro, y sobre todo desde la perspectiva de lo que le ocurre al sujeto que se educa, resulta que todas aquellas educaciones distintas se mezclan de una forma muy complicada.

Es decir que, por un lado, no entenderemos el proceso educativo interno de una persona si no somos capaces de entender que lo que al sujeto le ocurre educativamente en la escuela no es ajeno a lo que le ocurre en la familia, en la

calle, etc. El individuo en su experiencia educativa integra de formas muy complejas todos estos heterogéneos influjos educativos que recibe de aquí y de allá.

Pero es que, por otro lado, si no partimos de esta perspectiva global e integradora, tampoco entenderemos cual puede ser el sentido, la función, el cometido de cada uno de los diversos agentes e instituciones educativas. Cada agencia o institución educativa define su cometido, su espacio, su territorio, en función de cómo las demás definen el suyo. El papel de la escuela cambia con la edosión de los medios de comunicación; las instituciones de educación en el tiempo libre aparecen, entre otras cosas, para suplir o complementar determinadas funciones familiares; ciertas ofertas instructivas no formales (como las clases particulares o cursillos de inglés, etc.) constituyen una curiosa forma de educación compensatoria de peaje para poner remiendos individuales a ciertas disfunciones escolares; la educación social o especializada deriva, en muchas ocasiones, de las carencias familiares... En definitiva, sólo contemplando holísticamente el universo educativo podemos entender para que sirve y que ese lo que hace cada medio, institución o agente que forma parte de él.

Esto nos lleva al cuarto elemento del contexto teórico que estamos revisando.

d) El paradigma del medio educativo.

Para captar esta heterogeneidad y, a la vez, integración de instancias formadoras había también que modificar la óptica desde la cual la pedagogía contemplaba la acción educativa. Clásicamente, la acción educativa se entendía como una relación personal y directa entre educador y educando. El educador educa en tanto que se relaciona directamente con el educando: le habla, le aconseja, le enseña, le amonesta, le castiga, le premia, le transmite valores, le sirve de modelo, etc., etc.

Este modelo puede explicar algunas de las acciones que realizan los educadores, pero no todas. Es un modelo demasiado simple porque olvida varias cosas.

Olvida, en primer lugar, que toda acción educativa (la del padre sobre el hijo, la del maestro sobre el alumno...) se realiza en un medio determinado (la familia, la clase, la escuela, el barrio, la ciudad, el sistema social, económico y político, etc). En segundo lugar, aquel modelo simple de la acción educativa olvida que siempre el medio influye en la relación: la condiciona, la modela, otorga los roles que han de asumir educador y educando, etc. En tercer lugar, el modelo simple de la relación tampoco tiene en cuenta que en cualquier medio educativo que se considere, además del educador educan también otros elementos que contiene el medio en cuestión. En el medio familiar no sólo ejercen influencias educativas el padre y la madre, sino los otros componentes personales, culturales y materiales que lo forman. Es decir, tales componentes y el medio en su conjunto también influyen educativamente en el educando. Y en cuarto lugar, el modelo simple olvida que el educador, además de relacionarse directa y personalmente con el educando, actúa, en la medida de su capacidad y autonomía relativa, contribuyendo a la configuración del medio educativo.

Todo eso es igualmente aplicable a cualquier medio educativo que se considere: desde los que podríamos llamar micromedios (como una clase escolar determinada) hasta los macromedios como una ciudad entera. Un medio que, en definitiva, acoge espacios y tiempos en los que también se genera educación, aunque la óptica con la que la pedagogía contemplaba antes la intervención educativa no permitiera captarlos. La nueva lente que representa el paradigma del medio educativo facilita a la pedagogía el descubriendo de estos espacios y alienta la conveniencia de ir encontrando las formas convenientes de intervenir en ellos.

2. Panorama actual de las educaciones no formales.

El universo actual de la educación no escolar es ya amplísimo y extraordinariamente variado, incluso si la relimitamos sólo al sector no formal, excluyendo pues a la llamada educación difusa o informal. El conjunto de instituciones, actividades, medios y programas que acoge es de tal heterogeneidad que, salvo algunas generalidades que ya hemos señalado antes, muy pocas cosas más pueden decirse de él que sean realmente

aplicables a tal variedad. Nos limitaremos, por tanto, a esbozar en formato casi telegráfico una suerte de repertorio (que no taxonomía) de ámbitos. Y eso en el bien entendido de que cada uno de los ámbitos que señalaremos debería ser objeto de un tratamiento particular que reflejara su propia génesis, sus conceptos, teorías y autores relevantes, su prospectiva, etc.⁸

El ámbito del trabajo. Es un hecho bastante obvio que el sistema educativo formal no ha sabido resolver muy satisfactoriamente su relación con el mundo del trabajo. Pero aun cuando el viejo y recurrente problema de la formación profesional reglada estuviera en vías de solución, seguiría existiendo un espacio amplísimo para la actuación no formal. Formación ocupacional, formación en la empresa, programas de formación para la reconversión profesional, escuela-taller, formación para el primer empleo... denominan actuaciones educativas ubicadas generalmente fuera de los márgenes de lo formal que dan cuenta de la extensión de este ámbito.

El ámbito del ocio y la cultura. El tiempo libre y la voluntad de acceder y disfrutar de la cultura en un sentido no académico ni utilitarista, han generado también una importante oferta educativa no formal que tiene ya como usuarios a gentes de todas las edades, desde la infancia más precoz a la tercera edad. Pedagogía del ocio o educación en tiempo libre, animación sociocultural... son denominaciones ya acreditadas en el discurso educativo actual, que a su vez refieren una amplísima variedad de instituciones y actividades.

El ámbito de la educación social. Otro mundo educativo no formal, que nuestra sociedad ha hecho crecer de forma notabilísima, es el compuesto por todas aquellas instituciones y programas destinados a personas o colectivos que se encuentran en alguna situación de conflicto social: centros de acogida, centros abiertos, educadores de calle, programas pedagógicos en centros penitenciarios...

El ámbito de la propia escuela. Y tampoco podíamos dejar de mencionar la también amplísima variedad de propuestas educativas surgidas del sector no formal o presentadas en formato de educación no reglada que, sin embargo, se ubican en la propia escuela (actividades extracurriculares) o sirven de refuerzo a su actuación (visitas y otras actividades organizadas por empresas, instituciones culturales, organizaciones no gubernamentales, administraciones públicas...).

Si hubiéramos adoptado otros criterios posibles para ordenar el repertorio de lo no formal, habrían aparecido diferenciados otros ámbitos y conceptos. Un criterio de edad nos hubiera permitido destacar, por ejemplo, a la educación de adultos que, si bien ya aparecen repartida en los ámbitos esbozados, tiene una consistencia propia suficiente (historia, paradigmas, tradiciones, autores...) como para haberle dedicado al menos un epígrafe específico. O si hubiéramos optado por un criterio metodológico, aparecería el mundo particular de otra educación no escolar de considerable presente y futuro como es la educación a distancia. En fin, se trataba de ofrecer simplemente una imagen rápida, casi sólo un flash, de este universo disperso, potente y expansivo de la educación no formal.

3. Planteamientos globalizadores: la idea de la ciudad educadora como ejemplo.

Las sectorializaciones del universo educativo, como la que consiste en distinguir entre educación formal, no formal e informal- o como cualquier otra clasificación de este tipo- son pertinentes para cartografiar la realidad de la educación y para orientarse en ella. Sin embargo, en un segundo momento pedagógico, es preciso también, como ya adelantábamos y por lo que decíamos, reintegrar la segmentación resultante a partir de perspectivas holísticas y globalizadoras. La educación no puede contemplarse ni, aun menos proyectarse como un amontonamiento de instituciones, medios, recursos o experiencias aisladas, sino como un sistema complejísimo formado por elementos entre los que existen multitud de relaciones de diverso tipo. La idea (metáfora, utopía, proyecto...) de la "ciudad educadora" es una perspectiva globalizadora de este estilo que, entre otras cosas, puede resituar en un marco más comprensivo al tipo de educación (la no formal) de la que es objeto este artículo.

3.1 Sobre la génesis y el contexto teórico de la idea de ciudad educadora.

La expresión "ciudad educadora" se ha popularizado extraordinariamente desde hace unos años, pero la idea de fondo que contiene puede, sin duda,

rastrearse en pedagogías muy antiguas. Por supuesto que es obligatorio citar la relación íntima que se establecía en la Grecia clásica entre la *paideia* y la *polis*.

Pero, a pesar de los múltiples antecedentes que podrían hallarse en la historia,⁹ por lo que se refiere en concreto a la expresión "ciudad educativa", lo cierto es que su difusión actual se debe en gran medida al ya citado informe de principios de los años setenta de E. Faure *et al.*, *Aprender a ser*.¹⁰ La tercera parte de este informe la titularon sus autores: "Hacia una ciudad educativa". No obstante, hay que advertir que, de hecho, en esta parte de la obra, a pesar del epígrafe citado que la encabeza, no se hace referencia exclusiva ni casi específica al medio urbano o a la ciudad propiamente dicha.

Después de un cierto letargo de varios años, se recupera con fuerza esta expresión (o más exactamente la de "ciudad educadora". Esta recuperación se produce sobre todo a partir del 1er. Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que tuvo lugar en Barcelona en noviembre de 1990, y que aprobó la "Carta de las Ciudades Educadoras". Los sucesivos congresos bianuales posteriores y el que la expresión en estos momentos denomine a asociaciones y redes nacionales e internacionales y también a proyectos y programas diversos, son hechos bien indicativos de que la expresión ha hecho fortuna en el lenguaje pedagógico.

3.2 Significados y dimensiones de la ciudad educadora.

A nuestro entender el contenido de la idea de ciudad educadora puede analizarse a partir del esquema siguiente. En el se distinguen dos niveles de significación y tres dimensiones posibles de la relación educación-ciudad.

Los niveles de significación serían el descriptivo y el proyectivo. Lo que nos dice el contenido descriptivo del concepto de ciudad educadora es, simple y llanamente, que las ciudades educan. Todas las ciudades, mucho o poco, bien o mal, educa. Lo que habrá que saber es cómo educa cada ciudad.

El otro nivel es el proyectivo. Su formulación elemental sería: "Las ciudades deben educar". Pero si ya hemos afirmado que todas ellas, a su manera, educan, lo quiere decirse en este nivel normativo es que deben educar más o mejor. Lo que habrá que ver en este nivel son los criterios y los tipos de

actuación que deberían implementarse para optimizar la dimensión educadora de cada ciudad.

| | NIVEL DESCRIPTIVO | NIVEL PROYECTIVO |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|
| <p>APRENDER EN LA CIUDAD (La ciudad como contenedor de recurso educativos)</p> | | |
| <p>APRENDER DE LA CIUDAD (La ciudad como agente de educación)</p> | | |
| <p>APRENDER LA CIUDAD (La propia ciudad como contenido educativo)</p> | | |

Vayamos ahora a las tres dimensiones de la relación entre educación y ciudad. La primera dimensión consiste en considerar a la ciudad como contenedor de educación: aprender en la ciudad. La segunda dimensión es la que hace del medio urbano un agente educador: aprender de la ciudad. Y la tercera dimensión convierte a la propia ciudad en contenido de la educación: aprender la ciudad.

a) La ciudad como contenedor de educación. Aprender en la ciudad.

Una vertiente de la reflexión pedagógica sobre la ciudad ha de ser necesariamente la que considera al medio urbano como un contexto de acontecimientos educativos. La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por la mayoría de sus espacios.

Podemos imaginar a esta trama de la ciudad educadora como compuesta por cuatro órdenes de medios, instituciones o situaciones con proyección formativa:

1. Una estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas que aseguran la continuidad y dan consistencia y forma a la trama educativa global. La red escolar (infantil, primaria, secundaria, universidad) naturalmente forma parte de esta estructura estable, pero también se incluyen en ella establecimientos de educación no formal como instituciones de educación en el tiempo libre, medios de animación sociocultural, instituciones educativas para adultos y tercera edad, centros y servicios educativos para personas discapacitadas o socialmente inadaptadas...

2. Una malla de equipamientos, recursos, medios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativos; es decir, recursos que generan intencionalmente educación aun cuando no sea ésta su función primaria y principal. Centros cívicos, museos, zoológicos, bibliotecas, asociaciones culturales y vecinales, etc. son también agentes de educación que contribuyen a configurar la ciudad educadora.

3. Un conjunto de acontecimientos educativos planeados pero efímeros u ocasionales. Una ciudad educadora precisa poder generar procesos educativos eventuales que den satisfacción a necesidades o demandas puntuales o pasajeras. Los ejemplos de lo que puede incluir este apartado son muy variados: ferias, congresos, jornadas, campañas, eventos, celebraciones, programas puntuales de intervención...

4. Finalmente, la ciudad educativa se compone también de una masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente. Es la educación informal a través de la vida cotidiana y también de los acontecimientos extraordinarios que se producen en el entorno urbano.

La ciudad educadora real, pues, acoge y revuelve entre sí a las educaciones formal, no formal e informal, y es el resultado de la dialéctica entre lo pedagógicamente ordenado y el inevitable azar de encuentros y vivencias educativas que se producen por la hipercomplejidad del medio urbano.

Una buena forma de constatar y valorar la realidad educativa de una ciudad determinada (o de un barrio o sector de misma) sería la elaboración del mapa educativo (no exclusivamente escolar) de la misma. Para ello- y simplificando mucho el proceso- se debería:

1. Inventariar y ordenar mediante una taxonomía apropiada los recursos, medios e instituciones educativas existentes. Habría que incluir aquellos recursos que, aun cuando en la actualidad no son usados educativamente, podrían adquirir alguna funcionalidad pedagógica.

2. Analizar la distribución en territorio de los recursos inventariados para ver los desequilibrios y las carencias existentes.

3. Estudiar el uso real que se hace de los recursos existentes, así como detectar las necesidades y las expectativas de los ciudadanos en relación a ellos.

Pasando del nivel descriptivo al proyectivo, veamos a continuación como puede optimizarse la dimensión de la ciudad como contenedor de educación. Me referiré en concreto a cinco criterios, principios o tipos de actuaciones generales.

Multiplicación. Este sería el tipo de actuación más obvio, primario y elemental. Es decir, abocar sobre la ciudad la mayor cantidad posible de recursos educativos y culturales. Es evidente que, en principio, cuando más densa sea la trama de recursos formativos y de aprendizaje que se ofrecen, tanto más educadora será la ciudad. Este es un criterio de cantidad que debe ser matizado mediante un criterio de diversidad: la educatividad de una ciudad no sólo se mide atendiendo al número de recursos con que cuenta, sino también a la diversidad de los mismos. En este sentido, la ciudad educativa ha de parecerse menos a un almacén (donde hay mucho de lo mismo) que a un museo (en el que también hay mucho pero todo distinto). Aunque después ya veremos que tampoco el símil del museo resulta del todo apropiado.

Reutilización. Lo que con esta palabra quiere sugerirse es que para densificar la trama educativa de la ciudad no siempre es menester crear nuevos recursos o instituciones educativas. Se trata también de aprovechar recursos ya existentes añadiéndoles o potenciando en ellos una funcionalidad educativa expresa. Y eso se refiere tanto al capital humano como a equipamientos y recursos materiales. Los ejemplos pueden ser numerosos y variados. Por lo que refiere al capital humano, desde la promoción del voluntariado para tareas educativas y culturales, hasta la posibilidad de procurar la sensibilización y formación de ciertos profesionales no específicamente educativos para que incorporen al desarrollo de su tarea una

dimensión pedagógica: funcionarios públicos, agentes de la autoridad, etc. Y por lo que se refiere a recursos materiales, los ejemplos también podrían ser diversos: utilización comunitaria de las instalaciones escolares fuera del horario y calendario lectivos; o incentivar que empresas, industrias, servicios... se abran a un aprovechamiento educativo, en forma, pongamos por caso, de visitas escolares planeadas, etc.

Organización, coordinación. La ciudad no puede consistir en un simple amontonamiento de instituciones, programas e intervenciones educativas sectoriales, desconectadas entre sí y, como suele ocurrir demasiadas veces, cada una de ellas con vocación de autosuficiencia. Para referirnos a las intervenciones generadas desde las distintas administraciones públicas, hay que resaltar cómo en un mismo territorio urbano suelen coincidir responsabilidades de las administraciones locales, autonómicas o departamentales y centrales; y, en el seno de cada una de ellas, se generan acciones directa o indirectamente educativas procedentes de diversas áreas: enseñanza, servicios sociales, justicia, juventud, trabajo, sanidad, cultura, etc. Si a ello le unimos las iniciativas educativas procedentes de organizaciones no gubernamentales, de entidades privadas y de otros sectores de la sociedad civil, la resultante final es un conglomerado de ofertas cuya optimización pasa necesariamente por la armonización de las mismas.

No se trataría, obviamente, de unificar -ya que esto casi siempre significa empobrecer- pero sí de coordinar. De coordinar desde arriba el diseño de políticas educativas urbanas integradas y, sobre todo, de facilitar en cada territorio concreto, en cada barrio, la complementariedad y la cooperación entre las distintas instituciones, recursos y programas de intervención.

Como hemos dicho, la densidad de ofertar educativas del medio urbano es un factor de educatividad, pero también lo es la organización y complementariedad de los servicios y las ofertas. En este sentido, el símil adecuado de la ciudad como contexto educativo tampoco sería el orden extremo de un museo, pero aun lo sería menos el amontonamiento totalmente aleatorio del cajón de sastre.

Evolución, adaptabilidad, dinamismo. Una ciudad será tanto más educadora cuanto más capacidad tenga de adaptarse al cambio y de generar cambio ella misma. Precisamente porque la educación es un proceso

evolutivo, el medio en el que se produce debe ser igualmente capaz de evolucionar. Una ciudad siempre igual a si misma es una ciudad educativamente obsoleta. La traducción práctica de este principio puede ser también muy versátil. Por ejemplo, el necesario estímulo a innovaciones educativas y a la experimentación pedagógica: una ciudad dinámicamente educativa es una ciudad que es capaz de importar y exportar experiencias educativas, que promueve el intercambio con otras ciudades.

Otra vertiente de este principio de adaptabilidad es la rapidez y eficacia con las que la ciudad es capaz de detectar nuevas necesidades y dar respuesta educativa a nuevas realidades sociales y culturales; léase, por ejemplo, cómo una ciudad es capaz de afrontar educativamente inmigraciones desde el mundo rural, situaciones sobrevenidas de multiculturalidad y tantas otras situaciones emergentes que pueden darse en una ciudad.

Compensación. El número de recursos educativos que contiene la ciudad es un indicador cuantitativo de su nivel global de educatividad. Sin embargo, lo que podríamos llamar "renta educativa *per capita*", igual que la económica, es un indicador que puede esconder situaciones tremendas de desigualdad. No todo el mundo tiene el mismo acceso a la oferta educativa de la ciudad. El nivel económico, la herencia cultural, factores de género, de residencia, de pertenencia a minorías étnicas o culturales, situaciones de discapacidad física, sensorial o psíquica, etc. operan discriminatoriamente en relación a la posibilidad de disfrutar de la ciudad educadora.

Como hemos dicho, todas las ciudades son educadoras pero, sino se remedia, todas los son más para unos que para otros. Es por eso que las políticas educativas, sociales y culturales debieran plantearse descaradamente en términos de redistribución y compensación. Es decir, de discriminación positiva para aquellos ciudadanos, colectivos y territorios más desfavorecidos.

b) La ciudad como agente de educación. Aprender de la ciudad.

La ciudad es un contenedor de educación, pero también es una fuente que directamente genera procesos de formación y socialización. Esta segunda dimensión de la ciudad educadora es la que básicamente contempla al medio urbano como un agente informal de educación.

La ciudad y concretamente la calle -por referirnos a uno de sus elementos más emblemáticos- es, como tantas veces se ha dicho una escuela de la vida. La calle, es un ingente canal repleto de significantes que, como escribieron los arquitectos Denise Scott Brown y Robert Venturi en su libro elocuentemente titulado *Aprendiendo de todas las cosas*, puede vehicular mensajes tan prosaicos como las señales de tráfico o tan profundos como el misterio de la Asunción de la Virgen en el pórtico de una catedral.¹¹ La ciudad, informalmente, enseña lo que Abraham Moles denominó la cultura en mosaico, una cultura compuesta de contenidos dispersos, sin orden ni jerarquía epistemológica, de aspecto aleatorio.¹²

El medio urbano es así un denso y cambiante emisor de informaciones y de cultura. Y también es una tupida red de relaciones humanas que, en su caso, pueden devenir socializadoras y educativas. La calle, para continuar refiriéndonos sólo a esta parte de la ciudad, tradicionalmente ha sido un importante espacio socializador en el que los niños han podido establecer relaciones entre iguales y también intergeneracionalmente. Jane Jacobs, hace ya bastantes años, en su obra titulada *Muerte y vida de las grandes ciudades*, dedicó páginas muy sugerentes - quizá ya desgraciadamente nostálgicas- a las aceras de las calles como lugar natural del juego espontáneo de los niños y como espacio de interacción de éstos con el mundo adulto.

“Los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender. Entre otras cosas, necesitan la posibilidad de practicar toda clase de deportes, ejercicios y habilidades físicas... No obstante, y al mismo tiempo, necesitan también un “exterior” no especializado (no especialmente proyectado para ellos), una especie de microcosmos diversificado (real) en el que puedan jugar, observar y conformar paulatinamente sus nociones del mundo real. Las aceras cumplen perfectamente esta necesidad de “exterior especializado” (solo los niños), siempre y cuando sean unas aceras animadas y reúnan [ciertas] condiciones (...) En la vida real, los niños sólo pueden aprender (si es que lo aprenden) los principios fundamentales de la vida en común en una ciudad si tienen a su disposición un mínimo de adultos circulando fortuitamente por las aceras de la calle”.¹³

Seguramente, la triste prioridad que las ciudades han adjudicado al tráfico motorizado, junto con el crecimiento salvaje, la especulación del suelo, la contaminación, la inseguridad, la violencia, la marginación, la anomia social, etc., en muchas partes del mundo han convertido a las calles en sitios peligrosos para los niños y, en general, a muchos de los espacios abiertos de la ciudad en zonas particularmente inaptos para el paseo, la tertulia y la relación cordial y relajada entre el vecindario.

Así pues, la ciudad es un educador informal riquísimo pero, a la vez, ambivalente. La educación informal no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista formativo, puede haber de todo (de lo bueno y de lo malo). Se puede aprender espontáneamente cultura, civilidad y buen gusto, pero también puede ser generadora de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desaforado, indiferencia, etc.

La ciudad, cada ciudad, como agente educativo tiene también, en cierto modo, su currículum, su plan de estudios. Diríamos que tiene su propio "currículum oculto", aunque en este caso suele resultar bien visible. Este currículum implícito de la ciudad es el conjunto contradictorio formado por aquello que nos trasmite: elementos de la cultura, formas de vida, normas y actitudes sociales, valores, tradiciones, costumbres, expectativas, deseos... Todo aquello que aprendemos directamente a través de los modelos de comportamiento presentes en la ciudad y de las relaciones sociales que ella moldea.

Una ciudad que se quiera asumir como verdadera y positivamente educadora debe, en primer lugar, tratar de educar este currículum implícito. Debe identificar los contenidos del mismo: que valores y contravalores impregnan el tejido urbano, que actitudes genera en los ciudadanos. Y, en segundo lugar, debe intentar transformar este currículum implícito en un currículum deseable. Por supuesto que cuando hablamos aquí de "currículum" lo hacemos en un sentido figurado: ya dijimos que no se trata de convertir a la ciudad en una escuela. Pero, no por ello, la ciudad educadora deja de consistir en un proyecto educativo, en un proyecto de formación de la ciudadanía. Y, por tanto, como si de un proyecto curricular se tratase, después de educar los contenidos que efectivamente transmite la ciudad, ha de someterlos a un

proceso de *selección*, ha de cribar aquellos que resultan indeseables y *promover* los que son coherentes con la formación de una ciudadanía democrática, pacífica, tolerante, igualitaria, justa y solidaria.

Los ejemplos de adecuaciones en esta línea pueden ser muy diversos. Desde programas y materiales específicos para la formación cívica para ser aplicados en contextos educativos institucionales, hasta campañas de sensibilización masiva a través de los medios de comunicación; si la publicidad comercial es tan eficiente para generar valores y actitudes consumistas, ¿porqué no puede ser igualmente eficaz algún cierto tipo de propaganda que despierte valores cívicos?.

Y, como ejemplo de lo que decíamos antes sobre el hecho de que adecuaciones no específicamente educativas pueden tener consecuencias formativas o deformativas, digamos que determinadas acciones urbanísticas y materiales sobre el entorno también pueden incrementar la civilidad de la ciudadanía. Sabemos que el hacinamiento favorece conductas agresivas, que la masificación nos convierte en seres gregarios, o que la virtud de la armonía puede contagiarse en un entorno urbano bien ordenado, o que cuando nos encontramos en un lugar limpio y aseado tendemos a ensuciar menos, o que en la calle las personas son amables si la ciudad permite pasear relajadamente, sin demasiados ruidos y contaminaciones de todo tipo y sin la prepotencia del tráfico rodado.

c) La ciudad como contenido educativo. Aprender la ciudad.

El conocimiento informal que genera el medio urbano es también conocimiento sobre el propio medio. Se aprende de la ciudad y, simultáneamente, se aprende la ciudad. Informalmente aprendemos muchas cosas que nos resultan útiles, necesarias y valiosas para la vida ciudadana, aprendemos a desplazarnos, a utilizar los transportes públicos, a localizar los estacionamientos que nos abastecen, a usar los recursos urbanos que llenan nuestro ocio, etc., en buena medida sin necesidad de educadores profesionales, de instituciones pedagógicas o de someternos a procesos formalizados de adiestramiento.

Pero aun cuando este aprendizaje informal es necesario y valioso, suele presentarse también algunas limitaciones importantes. Señalaremos algunas de ellas. La primera es la de un cierto grado de *superficialidad*. Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a descodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la ciudad pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva.

Otro límite del aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su *parcialidad*. Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual determinan que cada individuo no conozca más que una parcela o una dimensión muy limitada de su ciudad. Esto es así porque, en realidad, una ciudad está compuesta de muchas ciudades objetiva y subjetivamente diferenciadas: la ciudad de los jóvenes y la ciudad de los mayores; la de los ricos y la de los pobres; la del noctámbulo y la del que madruga, la ciudad de la marginación y la ciudad que muestran las postales; la que enseña el alcalde a los visitantes ilustres y la que camina el guardia municipal; la del turista y la de la persona que se encuentra en el paro. En la ciudad, pues, coexisten y se yuxtaponen ambientes y recorridos tan diversos como también discriminatorios y selectivos. Y es por eso que informalmente sólo se llega a la percepción y conocimiento de los itinerarios habituales que cada uno recorre y de la parcela del medio urbano que a cada cual corresponde en función de los roles que elige o que le vienen impuestos.

En este sentido, descubrir la imagen sesgada que los ciudadanos tienen de su ciudad es una buena manera de empezar a plantarse intervenciones que tomen al propio medio urbano como contenido educativo. O sea, descubrir cómo perciben su ciudad, como la viven y la sienten, cual es su sentimiento de pertenencia: su sentimiento de pertenecer a la ciudad y de que ella, en alguna medida, también les pertenece.

Hacer de la ciudad objeto de educación significa superar aquellos límites de superficialidad y parcialidad que a menudo presenta el aprendizaje espontáneo que se realiza del medio urbano. Y aquí sí que tienen un papel importante a realizar las instituciones o intervenciones expresamente educativas: escuelas y universidades, instituciones de educación en el tiempo

libre, intervenciones de animación sociocultural, educación de adultos... Aquí no podemos extendernos en la exposición de metodologías y recursos para el conocimiento de la ciudad y para desarrollar determinadas actitudes en relación a ella. Pero lo que sí podemos hacer es mencionar algunos de los aspectos generales que a nuestro entender deberían caracterizar el proceso de aprendizaje de la ciudad.

En primer lugar, debiera ampliarse la posibilidad de experiencia directa que los niños pueden hacer de su ciudad.¹⁴ Por experiencia directa me refiero aquí al contacto real, inmediato, con el medio; a una relación no mediatizada sino efectivamente vivida. Curiosamente, en este aspecto se da cada vez más una situación en cierto modo paradójica. Quienes más directa e intensamente viven la ciudad –aunque sólo sea el trozo de ciudad que tienen asignada– son los sectores populares, e incluso todavía más ciertos colectivos de la inadaptación. Los retoños de las clases medias y altas, en cambio, en cierto sentido, experimentan mucho menos directamente la ciudad en que viven. Son diversos los factores que producen esta situación. Por supuesto, en primer lugar, la eclosión de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías que permiten a sus poseedores satisfacer buena parte de sus necesidades de recreación y de otros aspectos de la vida cotidiana sin salir de casa. Pero aparte de este factor, no por tópico menos capital, otros fenómenos sociales contribuyen también al limitar las posibilidades por parte de ciertos colectivos infantiles y juveniles de experimentar directamente su ciudad: la ya dada peligrosidad ciudadana; el transporte escolar que priva a los colegiales de este espacio de aventura urbana que era el ir y venir de la escuela; o la segunda residencia que hace que los niños que la pueden disfrutar vivan más intensa, directa y abiertamente el lugar donde ésta está enclavada que la ciudad de su primera residencia. En resumen, la paradoja consiste en que quienes más facilidades tienen para elaborar educativamente sus experiencias directas de la ciudad, son quienes menos experiencias directas tienen de ella; por el contrario, quienes se encuentran abocados a experimentar directamente la ciudad, quienes se encuentran abocados a vivir en la calle, son los que menos oportunidades tienen de elaborar educativamente su experiencia ciudadana. Por decirlo de otra manera, a los que les sobra calle les faltan

instituciones educativas y recursos de mediación cultural; y a los que les sobran éstos les falta calle.

Es por eso que facilitar el aprendizaje de la ciudad debería consistir en ampliar la experiencia directa del medio y, a la vez, en posibilitar la elaboración de esta experiencia. Es decir, organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de la ciudad se adquiere a través de la vida cotidiana, y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles. Se trata pues de aprender a leer la ciudad. Kevin Lynch hace ya tiempo escribió sobre la legibilidad del medio urbano y sugirió pistas sobre los elementos que ayudan a construir su imagen.¹⁵

Aprender la ciudad también quiere decir aprender que ésta no es un objeto estático, sino un sistema dinámico, evolutivo. Esto implicará descubrir su génesis a partir de los signos y elementos que evocan su pretérito y que ayudan a comprender cómo y porqué ha llegado a ser lo que es.

Aprender la ciudad es aprender a utilizarla. En la línea del *aprender a aprender* del que hoy tanto se habla, las intervenciones educativas deberían facilitar el conocimiento y el acceso a todos aquellos medios, recursos, fuentes de información, centros de creación y de difusión cultural... que el individuo pueda utilizar después para su propia autoformación. Ya hemos dicho que la ciudad es un amplísimo depósito de recursos para la autodidaxia y la autoeducación permanente, pero será bueno que las instituciones pedagógicas preparen a niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano.

Aprender la ciudad significará también sobrepasar la parcela de ciudad que constituye el hábitat concreto de cada cual; ampliar el horizonte de las viviendas inmediatas y cotidianas del propio entorno urbano. Descubrir las subciudades y los espacios de marginación y miseria de nuestra sociedad dual. Aprender, en definitiva, que aunque es muy fácil mirar hacia otro lado, esto no es lo que debe hacer un ciudadano responsable.

Aprender la ciudad, por tanto, también deberá significar aprender a leerla críticamente; ser consciente de sus déficits y de sus excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y despropósitos de sus gestores. Y, desde la actitud crítica, hay que promover también una actitud participativa, ya que la ciudad no es un objeto de conocimiento externo al

aprendiz ciudadano, sino un objeto con el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. Y de ahí deriva la última consideración general que queríamos hacer. Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción.¹⁶

En resumen, las intervenciones educativas que asuman el tema urbano como contenido han de facilitar a sus destinatarios la posibilidad de combinar dialécticamente tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente de su medio; otra imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior, y una tercera imagen que es la imagen de la ciudad a construir; es decir, una imagen forjada con los materiales del deseo que pueda contrastarse con la realidad presente y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor y más educadora para todos.

Notas

¹ Este texto se publicó, en lengua gallega y con ligeras variaciones, en Revista Galega do Ensino, nº 24, septiembre de 1999, págs. 199-222.

² J. Delors *et al.*: La educación encierra un tesoro. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, p. 126.

³ Este texto se nutre y está en línea de continuidad con trabajos previos. La primera y la segunda parte, con La educación fuera de la escuela. Barcelona, Ed. Ariel, 1998, 3ª ed.; La educación informal, Barcelona, PPU, 1986, y otras publicaciones menores. Respecto a la tercera parte: Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa., Barcelona, Anthropos, 1993; la "Introducción" al libro colectivo editado con ocasión del "Primer Congreso internacional de Ciudades Educadoras", La ciutat educadora. The educating city. Barcelo, Ajuntament de Barcelona, 1990; (con J. Sureda), "Education in urban settings: the educating city", Bulletin of the International Bureau of Education, 266-267, 1993 (bibliografía comentada de mas de cuatrocientos títulos); "Ciudades educadoras: bases conceptuales", en AA.VV. Ciudades educadoras. Curitiba (Brasil), Editora da UFPR, 1997; Ciutats que s'eduquen, (con otros autores), Barcelona, Diputación de Barcelona, 1999.

⁴ La primera versión en la Editorial Península de Barcelona y la segunda en Santillana de Madrid.

⁵ Publicado en Madrid, Alianza Universidad.

⁶ La educación fuera de la escuela, op. cit., p. 30.

⁷ T. Husen, La sociedad educativa. Madrid, Anaya, 1978; Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Barcelona, Piados, 1988.

⁸ Sendas presentaciones mucho más desarrolladas de los ámbitos y medios de la educación no formal pueden verse en J. TRILLA, La educación fuera de la escuela, op. cit., pp. 51-186; y J. SARRAMONA, G. VAZQUEZ, A. COLOM, Educación no formal, Barcelona, Ed. Ariel, 1998, pp. 29-161.

⁹ Ver J. ORTEGA ESTEBAN: "La idea de ciudad educadora a través de la historia", en AA. VV., La ciudad educadora. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp.87 y ss.

¹⁰ Madrid, Alianza Universidad, 1973 (ed. Orig. 1972).

¹¹ D. SCOTT BROWN, R. VENTURI: Aprendiendo de todas las cosas. Barcelona, Ed. Tusquets, 1979, p. 55.

¹² A. MOLES: Sociodinámica de la cultura. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1978, p. 31.

¹³ J. JACOBS: *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Barcelona, Ed. Península, 1973, pp. 87-89.

¹⁴ F. Alfieri ha desarrollado un modelo muy clarificador sobre la modulación entre las experiencias directas (en el territorio) y las experiencias escolares: "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles", en AA.VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Ed. Morata, 1995, pp. 172-187.

¹⁵ K. LINCH: *La imagen de la ciudad*. Barcelona, Ed. Gustavo Gilli, 1984.

¹⁶ Ver la interesante experiencia en la ciudad italiana de Fano que f. Tonucci explica en *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1996

TRES CLAVES PARA UNA PAIDEIA HERMENÉUTICA (DILTHEY, HEIDEGGER Y GADAMER)

Conrad Vilanou
Catedrático de Universidad
Universidad de Barcelona

A la memoria de aquellos transterrados (José Gaos, Eugenio Imaz, Juan Roura-Parella, Wenceslao Roces, Joaquín Xirau) cuyo esfuerzo hizo posible la gran aventura editorial del Fondo de Cultura Económica que vivificó el panorama intelectual de la cultura hispánica en una época de muchas sombras.

Todo parece indicar que últimamente estamos asistiendo a una actualización de la *Bildung*, tema que concita una creciente atención. No por casualidad, el concepto de *Bildung* –uno de los pilares fundamentales de la cultura germana– está siendo objeto de una revisión histórica.¹ En efecto, la idea de la *Bildung* (Formación, cultura) constituye un referente de la historia alemana y, por extensión, europea que encuentra sus señas de identidad en los orígenes de la cultura occidental ya que la *Bildung* se vincula con la *Paideia* helénica, tal como estableció Werner Jaeger, al destacar que la educación es el hecho diferencial y característico del mundo helénico.²

1. La *Bildung* neohumanista

Por lo general se acepta que el Renacimiento alemán, a causa de la Reforma luterana, tuvo un retraso de doscientos años precipitándose hacia mediados del siglo XVIII, de tal suerte que va asociada a los nombres de Winckelmann y Schiller quienes, atraídos por el arte clásico, promovieron el retorno a la antigua Grecia. Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran aventura cultural y pedagógica hasta el punto que el movimiento hacia lo griego —que se puede resumir en la expresión *Bilde dich griegisch*, esto es, fórmate como un griego– estuvo canalizado por una serie de traducciones y obras que culminan en el movimiento neoclásico (1780-1830). Así pues, es lógico que la

formación de sí mismo –tal como confirman *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795-1796) de Goethe– presenta la individualidad como la obra que fragua uno mismo desde un horizonte individualista y burgués pero que apunta, en conjunto, a toda la humanidad.³ En efecto, la formación sólo puede surgir de uno mismo, de la propia personalidad individual, es decir, de la autonomía que radica en el sujeto humano. Ahora bien, esta individualidad se proyecta hacia el exterior a través de los distintos idearios humanitarios porque la *Bildung* también es un asunto público ya que afecta, colectivamente, a toda la humanidad.

A falta de una mejor traducción, el concepto de *Bildung* se ha identificado con la idea de "formación" aunque, en otros momentos, se ha traducido por "cultura". Más allá de su controvertida equivalencia, conviene significar que el concepto de *Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos —*Bildung*, *Geist* y *Freiheit*– constituyen las claves sobre las que descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre según los deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa. Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *Bildung*, como modelo del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*). El cultivo de sí mismo –a manera de autoformación– será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales.

No podemos olvidar que la idea de *Bildung* es el reflejo de la relación que se produce entre el mundo espiritual —entendido como un mundo de valores objetivos— y la individualidad adecuadamente formada. De alguna manera, la *Bildung* neohumanista se había presentado como una mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Kant, se articula a modo de un *Bildungsroman*, es decir, como un relato de formación. Así pues, la filosofía de la historia había tomado el cariz de una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del ideal de

humanidad, conforma orgánicamente el espíritu humano. Incluso la *Fenomenología del Espíritu* (1807) constituye un verdadero relato de formación (*Bildungsroman*) en la que la protagonista es la conciencia que va evolucionando a lo largo de la historia.

De hecho, la *Fenomenología* se articula como un verdadero *itinerarium mentis* que tiene que recorrer cada individuo singular al compás de las fases de formación del espíritu universal porque “la meta es la penetración del espíritu en lo que es el saber”.⁴ Dicho de otra manera: el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia). En este sentido, podemos decir que *Bildung* y *Geist* —formación y espíritu— asumen plenamente un valor paradigmático entre el horizonte teleológico y axiológico hasta el punto que la historia de Alemania —y en consecuencia, su cultura— se puede interpretar como un intento de unir ambos aspectos. En realidad, la formación y el espíritu se fusionan y articulan a través de los diversos proyectos pedagógicos que tienen, a manera de común denominador, su vocación humanística.

La cultura alemana, en su intento de restaurar el principio clásico de la *humanitas*, entendió la formación humana desde la perspectiva de la totalidad personal, es decir, de una unidad integral, autónoma, individual e, incluso, bella, planteamiento que recuerda aquel imperativo pindárico —asumido por Goethe— que exige a cada uno ser el que es. Probablemente por ello, el género de la novela de formación siempre tiene una vocación autobiográfica de confesión e introspección en torno a la realización del propio yo, siendo una de las contribuciones más notables de la cultura alemana a la literatura universal. En último término, la novela de formación (*Bildungsroman*) expresa el cuidado de uno mismo por su formación individual, la salvación y justificación de la propia vida, y todo ello en medio de un subjetivismo personal y espiritual. Bien mirado la literatura y el teatro sin descuidar la música y, en líneas generales, cualquier manifestación estética puede contribuir a la formación personal porque —tal como proclama el *Más antiguo programa de sistema del idealismo alemán* (1796?)— las razones mitológicas, es decir, estéticas, son las que pueden contribuir a la formación de la humanidad.

Tanto es así que el neohumanismo —durante el largo periodo que va desde el espíritu ilustrado de la corte de Weimar al romanticismo del círculo de Jena reunido en torno a los hermanos Schlegel, del historicismo de Dilthey a la pedagogía de las ciencias del espíritu (Litt, Spranger)— recurrió a la formación para forjar una nueva imagen humana. Las ideas de la *Aufklärung*, los valores del humanismo y la sensibilidad romántica se darán cita en la Alemania que transita del siglo XVIII al XIX, en medio de un ambiente influido por el pietismo y la filantropía. Como fruto de este estado de cosas, se confió en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant, Pestalozzi), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Hölderlin), en el desplegar de las potencialidades autoformativas que plantea el *Meister* de Goethe e, incluso, en el carácter dialéctico de la formación hegeliana según la cual cada individuo alcanza un yo que se ha hecho libre a sí mismo como manifestación de lo absoluto. En conjunto, los proyectos formativos de la *Bildung* neohumanista buscan restablecer una especie de armonía ideal truncada por la sucesión histórica de los acontecimientos derivados de la consolidación de una razón ilustrada y, por ende, escindida entre la razón teórica y la razón práctica, entre la inteligencia y la voluntad, entre el sujeto y el objeto, entre el yo y el mundo, entre la interioridad y la exterioridad, en fin, entre el hombre y la naturaleza.

2. Dilthey y la tradición de las ciencias del espíritu

La situación geopolítica que siguió a las victorias germanas sobre Francia y Austria (1870) propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, cristalizándose así una *Kultur* pedagógica —bajo el control de la hegemonía prusiana— de talante autoritario que explicaría el triunfo de la mecánica herbartiana que implicaba, en manos de los discípulos de Herbart, una férrea disciplina escolar articulada en torno a la instrucción.⁵ Esta situación perduró hasta el final de la primera mundial, incidiendo negativamente en la marcha de la *Bildung* que, en virtud de este proceso, se alejó en ocasiones de la búsqueda de las ideas de formación. El autoritarismo, el talante militar, espíritu

nacionalista y el sentido disciplinar del sistema educativo del Segundo Imperio (principalmente del *Gymnasium* y de las universidades) desencadenaron la crítica de Nietzsche a la educación y cultura planteando, a modo de alternativa radical, una solución basada en la idea del superhombre y en la función cultural del eterno retorno.⁶

Pero junto a la navegación pedagógica herbartiana se constata la existencia de otra línea pedagógica que bebe en las fuentes hermenéuticas de Schleiermacher y Dilthey. No por azar, Schleiermacher sirve de inequívoco punto de referencia en el cruce de caminos entre la pedagogía y la hermenéutica que, en un primer momento, sólo había sido un método crítico-filológico.⁷ La hermenéutica pone de manifiesto que toda comprensión es histórica de modo que evolucionan no sólo sus métodos sino la forma cómo se entiende conceptualmente. Por consiguiente, podemos decir que cuanto más se conoce la historicidad de la comprensión, tanto más se amplía el horizonte hermenéutico. De ahí que fuese reclamada a modo de fundamento metodológico para las ciencias del espíritu herederas –en buena medida– del historicismo de Droysen (1808-1886) y Dilthey (1833-1911).

Efectivamente, Droysen en 1868 publicó un pequeño pero influyente tratado de metodología histórica que hizo importantes aportaciones a la hermenéutica, procediendo de él dos ideas centrales para la reflexión hermenéutica.⁸ La primera plantea la distinción entre el saber explicativo (*Erklären*), como forma de conocimiento que rige en las ciencias de la naturaleza, y el saber comprensivo (*Verstehen*) como modelo peculiar de las ciencias históricas. Por su lado, la segunda aportación incide en la estructura circular del conocimiento hermenéutico, planteamiento que ya estaba presente en Schleiermacher y que, en resumidas cuentas, viene a decir que hay que comprender lo que es particular a partir de la totalidad a la que pertenece y hay que comprender el todo a partir del particular.⁹

Después de Droysen, Dilthey recoge estos planteamientos estableciendo un radical dualismo entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, asignado a estas últimas las objetivaciones de la vida que son captadas en la vivencia (*Erleben*). Según la terminología acuñada por Dilthey, las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) son distintas de las ciencias naturales (*Naturwissenschaften*) en tanto que se ocupan de la vida interna de los agentes

humanos (psicología), o bien de las expresiones de vida externa incorporadas históricamente a los productos de la cultura. Es nuestra propia experiencia vivida (*Erlebnis*), la historicidad de nuestras experiencias, lo que hace posible la comprensión (*Verstehen*). Si las ciencias de la naturaleza dan explicaciones a partir del principio de causalidad— y las ciencias del espíritu se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos*.

Por consiguiente, junto a las ciencias de la naturaleza se han desarrollado las ciencias del espíritu que coinciden al referirse a una misma realidad: el hombre. Pero mientras en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da sólo en un plano fenoménico, en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. De manera que para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos se complementan entre sí de manera que la vida humana —como realidad histórica y social— se da en un todo global que tiene un significado propio y característico, un significado que se manifiesta en el tiempo, es decir, en el transcurso de la historia. Además, la comprensión que es inherente al proceder de las ciencias del espíritu puede entenderse a modo de un arte (*Kunst*) —cosa que ya había intuido Schleiermacher— que se hace posible a través de los diferentes niveles de comprensión que no funcionan según el esquema causal, porque interpretar presupone un vivir: la vida misma es autointerpretación. De modo que la historia no comporta un conocimiento de hechos o acontecimientos externos sino una forma de autoconocimiento porque en la interpretación histórica, el hombre vuelve constantemente hacia sí mismo.¹⁰

Si el siglo XVIII comportó el descubrimiento de la conciencia histórica —la investigación histórica constituyó gracias a Vico una de las piezas fundamentales de la filosofía de la Ilustración—, el siglo XIX destacó el papel del comprender (*Verstehen*) como operación cognoscitiva. Después de la reacción romántica, el mundo fue visto como algo más que un simple conglomerado de objetos empíricos que podían justificarse desde la mecánica newtoniana. Por consiguiente, la hermenéutica constituye un método de descubrimiento que complementa la investigación empírica de modo que la reconstrucción de una

situación histórica o social requiere un revivir (*Nacherleben*) las experiencias humanas. De hecho, la genialidad de Dilthey consistió en la transposición del espíritu (*Geist*) hegeliano a la vida (*Leben*) humana, siendo el espíritu objetivo el resultado de la integral de la objetivación efectuada en la vida concreta. La vida se expresa así misma. En la expresión está presente lo expresado. Es así como los datos de las ciencias humanas –y por ende de la Pedagogía– no son simplemente datos, sino que antes de cualquier interpretación son expresiones, manifestaciones, objetivaciones de la misma vida humana. Esto último explica el interés de Dilthey por las biografías –la de Schleiermacher constituye un ejemplo que ha influido sobre generaciones de historiadores– que quieren captar las expresiones de la vida espiritual del hombre porque para discernir el significado de una acción histórica o social hay que penetrar en los motivos, deseos, propósitos o intenciones de los individuos que son, a su vez, expresión de un sistema cultural dado en un espacio y tiempo determinados.¹¹

No se puede olvidar tampoco la influencia de la tradición hermenéutica – que exalta el principio de la comprensión— sobre todas aquellas corrientes que como la neokantiana –tanto la de Marburgo (Cassirer) como la de Baden (Rickert, Windelband)– apelan a la comprensión del mundo de los valores que hay captarlos a través de una interpretación de la cultura. En esta línea, Cassirer insiste en la necesidad de emplear “un método propio de interpretación, una hermenéutica sustantiva, extraordinariamente difícil y complicada” que desea aplicar a cada forma cultural (lenguaje, religión, arte) a fin de captar la peculiaridad o sentido de la conciencia simbólica.¹² Según la tradición neokantiana de la escuela de Baden el conocimiento de las leyes es un modo de conocimiento que no agota la realidad, que no la reproduce con exactitud y fidelidad, sino que la interpreta de un modo peculiar ya que acaba reconociendo la necesidad de completar el análisis de las condiciones del conocimiento teórico con una filosofía de la cultura. “Si el historiador consiguiera borrar su vida personal, no por esto lograría una objetividad superior; por el contrario, se privaría a sí mismo del verdadero instrumento de todo pensamiento histórico. Si yo apago la luz de mi propia experiencia personal, no podré ver ni juzgar la experiencia de los demás”.¹³ Por ello la interpretación histórica –al revés de lo que pretendía la ciencia positiva– no puede prescindir de los elementos y del paisaje humanos.

En buena lógica, la hermenéutica –en ocasiones se distingue entre la hermenéutica tradicional de ascendencia romántica y la moderna hermenéutica o neohermenéutica– aparece como aquella técnica que sirve para comprender el mundo de la vida (*Lebenswelt*) superando las pretensiones del objetivismo naturalista denunciadas por Husserl. De hecho, el padre de la fenomenología tendió, sobre todo en su último pensamiento, a estar de acuerdo con Dilthey en que una comprensión del hombre como un ser dinámico e histórico intenta proporcionar una descripción general del mundo-vivido, esforzándose para hallar en su filosofía un lugar para la perspectiva histórico-humanística diltheyana. Así, la tentativa de Husserl del *Lebenswelt* (mundo de la vida), según la cual la persona se encuentra constituida por unas condiciones fácticas –tanto por la historia como por los fenómenos socioculturales– es análoga al interés de Dilthey por desarrollar una comprensión no-naturalística de la experiencia vivida (*Erlebnis*). La vida espiritual del hombre se da en un mundo espacio-temporal que está condicionado por la historicidad con lo que la dimensión espiritual de la existencia humana sólo puede comprenderse desde un punto de vista histórico.

Spranger –que ocupó la cátedra que Dilthey dejó vacante en Berlín– insiste en que el medio para penetrar en las relaciones y fenómenos de la vida espiritual es la comprensión y la interpretación del sentido. De acuerdo con la tradición filosófica alemana, por espíritu hay que entender el mundo histórico-social, es decir, las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura (derecho, religión, ciencia, economía, técnica, etc.). Se trata de una estructura supraindividual que se transmite históricamente y que perdura a través de los individuos que se apropian del espíritu objetivo que representa la cultura. Spranger demanda una conciencia cultural que dé sentido a las acciones humanas porque la causa de la crisis que afecta Europa –tal como apuntó Husserl– radica en el predominio exclusivo de un mundo científico-técnico que conlleva la desaparición de la dimensión espiritual de la vida humana.

3. La *Paideia heideggeriana*

Frente a la hegemonía de una visión científico-técnica del mundo, Heidegger reclama en su *Carta sobre el humanismo* (1946) –texto con el que se inicia el giro (*Kehre*) heideggeriano– la refundación de la *paideia* a partir de una nueva definición del humanismo que cambia el lugar del hombre en el mundo que ahora ya no es el señor de los entes, sino simplemente el pastor del ser porque “en la interpretación técnica del pensar se rechaza al ser como el elemento del pensar”.¹⁴ Esta reivindicación del ser –que poca cosa tiene que ver con la tradición de la onto-teología clásica– constituye el sentido pedagógico del nuevo humanismo que, gracias al giro lingüístico, pone al ser humano cerca del ser que, al fin de cuentas, es el que toma la iniciativa en el acto del habla.¹⁵

Es sabido que para Heidegger el lenguaje es la casa del ser y que en su vivienda mora el hombre, lo cual significa que hay que conducir el ser-ahí (*Da-sein*) a la presencia de la palabra. “El lenguaje es la casa del ser. En su vivienda mora el hombre. Los pensadores y los poetas son los vigilantes de esta vivienda”.¹⁶ Se consume así un giro (*Kehre*) que, a la larga, tendrá hondas repercusiones para el desarrollo de una manera de pensar que propiciará la emergencia final de una *paideia* hermenéutica.¹⁷ Baste para nuestras intenciones significar que la característica fundamental de la filosofía de Martin Heidegger es, justamente, una filosofía situada, es decir, que hace arrancar el filosofar desde el que aquí y ahora de quien filosofa. “Si el único tema de esta filosofía es la pregunta por el sentido del ser, el punto focal primero de la reflexión es el ser-ahí, es decir, el ser concreto del hombre, abordado desde su cotidianidad, desde su estar. Ganada esta perspectiva se pasa luego a enfocar el ahí-del-ser, o sea, el mismo ser del hombre en cuanto constituido por la presencia misma del ser en él. Ser-ahí y ahí-del-ser constituyen el todo de la existencia humana en sus dimensiones óptica y ontológica”.¹⁸ Como constata Heidegger el hombre no está en condiciones de dar cuenta de preguntas como la del sentido del ser: debe ser el mismo ser el que interpela al *Da-sein* –en cuanto apertura– hacia una comprensión del ser.

Al tratarse de una filosofía situada, nuestra situación en el mundo comporta una especie de intuición pre-conceptual que determina nuestra mirada y, naturalmente, nuestra comprensión de la realidad. El hombre posee

una determinada imagen del mundo que implica siempre una pre-comprensión del mundo que se da –históricamente hablando– a partir de la irrupción del humanismo del Renacimiento, es decir, cuando el hombre ha destronado a la Naturaleza (griegos) o a Dios (cristianismo) del centro del universo. Heidegger señala en su conferencia *La época de la imagen del mundo* –dictada en 1938 e incluida en el volumen *Sendas perdidas* (1950)– que “tan pronto como el mundo deviene imagen, se concibe la posición del hombre como Cosmovisión”.¹⁹ De hecho, Heidegger distingue tres grandes cosmovisiones: la antigua griega, la medieval cristiana y la moderna, indicando a continuación que “ya en el siglo XIX se subrayó, y con razón, que Cosmovisión significa también, y aun ante todo, concepción de la vida (*Lebensanschauung*)”, estableciéndose por consiguiente una relación directa entre la concepción del mundo y la concepción de la vida.

A través de este proceso, el mundo ha devenido imagen constituyendo el proceso fundamental de la Edad Moderna la conquista del mundo como imagen. Ahora bien, este proceso no está exento de peligros porque entre las cosmovisiones se dan luchas y enfrentamientos –una polémica de cosmovisiones, indica Heidegger– de modo que a través de esta lucha, “pone el hombre en juego la irrestricta fuerza del cálculo, del planteamiento y del dominio sobre todas las cosas”. Seguidamente Heidegger apostilla: “sólo con esta lucha de Cosmovisiones entra la Edad Moderna en el capítulo decisivo y presumiblemente más durable de su historia”.

Pero a pesar del intento heideggeriano de establecer una nueva *humanitas* a partir de una memoria que desea evitar el olvido del ser, lo cierto es que bajo el dominio de una racionalidad técnico-instrumental la ciencia se presentó –con la pretensión de fundar una ciencia unificada– como una cosmovisión basada en una concepción científica del mundo. Se trataba de un impulso neopositivista –una nueva Ilustración basada en la exaltación de la ciencia– que enfatizaba la importancia de la claridad de los conceptos y las argumentaciones, sin menoscabar la nitidez del pensar y del decir. En consecuencia, todo conocimiento debía guardar una relación directa con las ciencias experimentales, especialmente, con la física que constituye el modelo para la construcción del sueño de la ciencia unificada. Y todo ello sucedía en

un momento histórico en el que se insistía en la unidad de la ciencia, tema central del Congreso de Filosofía de Copenhague (1936). No deja de ser sorprendente que cuando la situación política hacía más sofocante la crisis de la democracia aniquilando posibles manifestaciones de libertad de pensamiento, los Congresos de Filosofía –Praga (1934) y, sobre todo, Copenhague (1936)– optasen por tematizar aspectos científicos al socaire de los vientos neopositivistas.

Ciertamente la hermenéutica constituye una pieza clave –quizá la más significativa– de la fenomenología del *Dasein* heideggeriano tal como se expuso en *El Ser y el tiempo* (1927). La comprensión no es simplemente un modo más entre las formas de actuación del sujeto, sino el modo peculiar del *Dasein* (ser-ahí), es decir, del existir temporal humano: ex-istir significa estar ahí estando expuesto permanentemente al poder de preguntar. Heidegger pone de relieve el gran valor revelador, existencial, del oír. Oír, querer oír sobre todo la palabra original (*Logos*), es ya –en cierto sentido– comprender. Con el paso de los años –y después del giro– Heidegger añadirá que nunca se da un puro oír de ruidos, de rumores ya que lo que oímos es siempre algo que nos habla de su ser, con especial cadencia como se desprende de las pisadas fuertes del labrador o del andar alegre del niño. De modo que la palabra –la palabra verdadera– nunca es pura forma acústica, puro rumor o ruido articulado: es siempre para el que la dice y para el que la oye un sentido, que cuando oímos palabras en una lengua extraña se nos oculta. La palabra edifica, construye un mundo y al mismo tiempo constituye al mismo hombre que así se da junto a los demás hombres.²⁰

En realidad, Heidegger ya había contribuido a la recepción tardía de Dilthey –que ocupa un lugar intermedio entre el pensamiento romántico y las modernas ciencias humanas–, dedicándole un ciclo de conferencias pronunciadas en Kassel (1924). Con su filosofía Heidegger emprende un análisis ontológico de la existencia humana que aspira a interpretar fenomenológicamente la constitución originaria de la comprensión del ser, para lo cual desarrolla una hermenéutica de la existencia que se traduce en una interpretación intelectual de lo que es la existencia y de lo que se entiende por ella. Para Heidegger toda intelección muestra una estructura circular, puesto que sólo dentro de una totalidad de sentido –previamente proyectada– es

posible la comprensión de la misma. Toda interpretación que deba incluir comprensión debe haber entendido, de alguna manera, ya lo que hay que preguntar. Por ello Heidegger afirma que toda pregunta envuelve, de alguna manera, una intuición de lo preguntado de manera que el preguntar posee una direccionalidad previa que le viene, justamente, de lo que se está buscando.

El Ser y el tiempo da cuenta y razón del círculo hermenéutico que formuló de manera explícita, si bien ya había sido anticipado por Schleiermacher, Droysen y Dilthey. Heidegger se percató fenomenológicamente de la existencia de una estructura de anticipación en toda comprensión porque siempre comprendemos a partir de una comprensión, lo cual significa que la precomprensión es un presupuesto interpretativo indispensable. Y esta precomprensión se encuentra determinada por nuestra comprensión del mundo, esto es, por aquella comprensión que hace que seamos-en-el-mundo (*Dasein*). “Pero ver en este círculo un *circulus vitiosus* y andar buscando caminos para evitarlo, e incluso simplemente sentirlo como una imperfección inevitable, significa no comprender, de raíz, el comprender”.²¹

La interpretación se hace siempre desde unos determinados presupuestos, desde dentro del mismo círculo que es “la expresión de la existencial estructura del previo peculiar al ser ahí mismo”. Esta manera de comprender la realidad –desde dentro del círculo hermenéutico– constituye para Heidegger una oportunidad para conocer en su forma más original. Desde esta posición los métodos historiográficos poseen mayores posibilidades incluso que los científico-positivos que han utilizado, desde el siglo XVII, el recurso del lenguaje matemático. Tanto es así que, en su opinión, la solidez ontológica del conocimiento historiográfico –la historia es la condición de posibilidad de la hermenéutica– supera la idea del rigor de las ciencias exactas: “la matemática no es más rigurosa que la historiografía, sino que tan sólo está basada en un círculo más estrecho de fundamentos existenciales”.²²

Con el llamado giro (*Kehre*) heideggeriano que se inaugura explícitamente con su *Carta sobre el humanismo* (1946) –crítica al escrito de Sartre *¿El existencialismo es un humanismo?*–, la cuestión de la hermenéutica adquiere en Heidegger una mayor trascendencia. Si en *El Ser y el tiempo* Heidegger desarrolla una “analítica de la existencialidad de la existencia”, después del giro la centralidad se traslada hacia la “iluminación del ser” lo que

implica que el hombre –más allá de la autocomprensión de la existencia” se sitúa en una posición de apertura y exposición al ser. “Yo llamo ex-sistencia del hombre al estar en la iluminación del ser”, dice Heidegger en su respuesta a Beaufret. El abrir y el descubrir constituyen la esencia del ser que sale (o permanece abierto) a la verdad. De modo que hay verdad en la medida que hay *Da-sein*, lo cual significa que la verdad nace y desaparece con el hombre y, por consiguiente, es temporal e histórica.

El hombre no se encuentra con una verdad ya contenida en las cosas. La palabra para Heidegger restituye y rescata la verdad que se manifiesta, librándonos de la opresión dominadora de la cosificación, es decir, de la presión que unas cosas ejercen sobre otras ocultando su ser esencial. De ahí que en cuanto “ser descubridor”, la palabra es lo que hace posible ser en el ser, abrirse a un mundo, y al mismo tiempo, que el hombre encuentre su propio existir, escribiendo originariamente su propia historia. Así pues, el descubrimiento a través del lenguaje es creador y constitutivo de lo verdadero que ahora es asumido –de acuerdo con la tradición presocrática– como des-ocultamiento, ya que la verdad no se entiende como adecuación sino como *aletheia*, esto es, a manera de des-encubrimiento y des-velamiento.

Tal posición hace que Heidegger repiense la *paideia* griega y la *humanitas* latina, a la luz de la metafísica del ser o, lo que es lo mismo, intentando superar el olvido del ser que ha impuesto el saber científico-técnico. Así se perfila un nuevo humanismo porque “pensar la verdad del ser –leemos en su *Carta sobre el Humanismo*– quiere decir a la vez pensar la *humanitas* del *homo humanus*”. La *humanitas* –que aquí adquiere un sentido claramente pedagógico– nos pone en el compromiso de pensar la esencia del hombre desde la pregunta por la verdad del ser que constituye un pensar que es más riguroso que el pensar conceptual pero que, a su vez, no tiene eficacia alguna. Se trata, pues, de un neohumanismo que busca problematizar al hombre en su apertura de interrogar por el ser, tal como hicieron aquellos maestros de verdad de la Grecia arcaica y los poetas trágicos como Hölderlin. “El pensar conduce la ex-sistencia histórica, es decir, la *humanitas* del *homo humanus* al reino de la aurora de la gracia”.

Nos encontramos ante una propuesta pedagógica que desea combatir el nihilismo de una cultura tecno-científica que, con la cosificación de los entes,

ha olvidado el misterio del ser. “El pensar abre con su decir modestos surcos en el lenguaje. Los surcos son más modestos aún que los surcos que el labriego abre con paso lento en el campo”. No nos encontramos ante un pensar que utiliza el camino (*odos*) recto o lineal de la *paideia* cartesiana-racionalista asumida por el positivismo (Comte), sino del camino del campo con sus sendas perdidas como las que van abriendo los leñadores en el bosque. De tal planteamiento se sigue que pensar presupone un camino en zigzag que nos aboca al origen porque el ser-del-hombre, gracias al lenguaje, clarea el misterio del ser a través de un proceso de des-ocultamiento hasta el punto que coincide la formación (*Bildung*) y la verdad (*aletheia*) porque la esencia de la formación se funda en la esencia de la verdad. “Llevar a su plenitud la esencia de *formación*, sólo puede realizarse, pues, en los dominios y sobre el fundamento de lo desencubiertísimo, esto es, de lo *alethestaton* o sea, de lo *verdaderísimo*, es decir: de la Verdad propiamente tal”.²³ Por consiguiente, la *paideia* heideggeriana –rememorando la doctrina platónica de la verdad– nos ha de trasladar a los “dominios en que se pone de manifiesto el ser mismo”. En último término, se trata de una invitación a hacernos sensibles –*more* platónico– a la esencia de la *paideia* que exige la conversión del alma entera luchando contra la falta de formación (*apaideusia*).

Por tanto, sólo nos queda esperar hasta que lo digno de ser pensado nos dirija la palabra. Pero esperar no significa de ningún modo que, de momento, aplacemos todavía el pensar. En su conferencia *¿Qué quiere decir pensar?* (1952) Heidegger deja claro que hay que ponerse en camino –de ahí que la filosofía heideggeriana sea una *humanitas* andante o itinerante– hacia lo digno de ser pensado, cosa que exige un salto arriesgado porque no hay ningún puente que vaya de la ciencia al pensar, un pensar que se perfila como un preguntar rememorante. En fin, nos hallamos ante una *humanitas* que está más cerca de una racionalidad histórico-comunicativa y, por tanto, hermenéutica que ofrece la posibilidad de integrar un pensar histórico en un preguntar vital, que no de una racionalidad técnico-instrumental que cosifica todos los entes, velando el misterio del ser. En última instancia, la condición de posibilidad de la *paideia* heideggeriana radica en la capacidad del *Da-sein* de desvelar o desocultar una verdad que es temporal,

Desde aquí la hermenéutica cobra una nueva dimensión ya que la verdad no se puede comprender desde el sujeto sino desde el ser presentado como “acontecer” (*Ereignis*), es decir, como acontecimiento apropiador. Por tanto, la “verdad” deja paso a la aparición de la “experiencia de verdad”, experiencia que uno hace participando dialógicamente en la verdad del Ser que es aquella verdad primera, la verdad más original. Por tanto, el lenguaje –tema que asumirá Gadamer al poner orden en la provincia heideggeriana– constituye el eje central de la hermenéutica. He aquí la gran intuición de Heidegger –el ser acontece– que recogerá Gadamer al plantear que la tradición (=ser) acontece como verdad y acontece en el lenguaje. Ante la tentación de una historia aséptica que disocia al intérprete de su historia, la hermenéutica los piensa conjuntamente a través de un pensar rememorante que busca esclarecer las posibilidades y los límites de la realidad personal en su singularidad histórica.

La hermenéutica reclama una base histórica ya que la historicidad le ofrece el escenario del sentido en el que vive la Humanidad porque no podemos olvidar –una vez más– que la historia es la condición de posibilidad de la hermenéutica. De modo que las relaciones entre la historicidad –surgida como una reacción romántica para la defensa y rehabilitación de la historia en un mundo que sólo considera científico aquello que se adecua al modelo físico-matemático (*nuova scienza*)– y la moderna hermenéutica –como arte o técnica de la interpretación– se remontan a la época romántica. Desde una perspectiva hermenéutica, la verdad no es tanto una adecuación entre un sujeto y un objeto como una transmisión (*traditio*) que se da históricamente gracias al lenguaje porque la verdad siempre surge en un contexto de “empalabramiento” que destaca –tal como se desprende de la filosofía platónica– la importancia del diálogo. “Vivimos –dice Gadamer en su *Autopresentación*– dentro de unas tradiciones, y éstas no son una esfera parcial de nuestra experiencia del mundo ni una tradición cultural que consta sólo de textos y monumentos y que transmite un sentido expresado lingüísticamente y documentado históricamente. Es el mundo mismo el que percibimos en común y se nos ofrece (*traditur*) constantemente como una tarea abierta al infinito. No es nunca el mundo del primer día, sino algo que heredamos. Siempre que vivimos algo, siempre que superamos lo extraño, siempre que se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación, se realiza el proceso de inserción en la palabra y en

la conciencia común. Aun el lenguaje monogal de la ciencia moderna adquiere realidad social por esta vía".²⁴ A la vista de este largo fragmento, se puede añadir que se trata de un diálogo que se mueve en un doble plano: en el actual –según la relación sujeto-sujeto– y en el diacrónico al establecer una relación entre las diversas generaciones a través de la historia. Tanto es así que la verdad hermenéutica se desmarca del optimismo epistemológico moderno – representado por las corrientes positivas y neopositivistas– de la certeza del ideal del conocimiento científico. Dicho de otra manera: la exactitud deja paso a la corrección porque la hermenéutica siempre nos sitúa en la perspectiva abierta de nuevas interpretaciones.

4. Gadamer y la neo-hermenéutica

A partir de 1960, con la aparición de *Verdad y método* de Gadamer, se puede hablar en filosofía de un verdadero giro hermenéutico que se da, de manera paralela, al giro lingüístico gestado en la primera mitad del siglo XX (Russell, Wittgenstein).²⁵ No cabe la menor duda de que este giro hermenéutico ha sido en buena medida una creación personal de Hans-Georg Gadamer, filósofo nacido en el año 1900 y fallecido el 14 de marzo de 2002, bautizado en la confesión protestante y formado a la sombra de Natorp, Hartmann, Hönigswald, Bultmann, Husserl y Heidegger, tal como ha contado en su propia autobiografía que recuerda las aventuras del *Meister* de Goethe.²⁶

Su extraordinaria longevidad ha hecho de Gadamer uno de los pocos pensadores que ha asistido personalmente a la evolución de la filosofía a lo largo del siglo XX, siglo hermenéutico en opinión de Grondin.²⁷ Tradicionalmente, el término hermenéutica designaba la doctrina o técnica de la interpretación (del griego *hermenéuein*, que significaba interpretar, explicar, traducir). La hermenéutica había tenido un importante papel en la interpretación de los textos bíblicos a comienzos del siglo XIX y, más tarde, como doctrina del método específico de la filología. Por extensión a comienzos del siglo XX la hermenéutica fue considerada la disciplina predilecta de las ciencias del espíritu que, frente al apogeo del método experimental, precisaban urgentemente de una legitimación y justificación epistemológica. Hay que recordar que el positivismo buscaba –al igual que el Círculo de Viena– una

ciencia unificada lo cual llevó a defender la especificidad de las ciencias del espíritu ya que mientras las ciencias naturales dan explicaciones causales, las ciencias del espíritu aspiran a interpretar y comprender el acontecer humano. Tanto es así que Heidegger y Gadamer son los depositarios inmediatos de la herencia de Dilthey, ya que ambos se hicieron cargo de la preocupación diltheyana por la vida histórica de modo que el concepto del “entender” se desprendió del marco metodológico de las ciencias del espíritu para aplicarse a la comprensión de la existencia humana.

La hermenéutica destaca la influencia que ejerce la historia hasta el punto que Gadamer escribió en *Verdad y Método* una de sus tesis más provocativas y en la que resuenan los ecos de la filosofía de la historia de Hegel, al señalar que la historia no nos pertenece, sino que nosotros pertenecemos a ella. Mucho antes de que nos comprendamos a nosotros mismos por medio de la memorización, nos entendemos dentro de la familia, la sociedad y el Estado en los que vivimos, de modo que la autodeterminación del individuo no es más que un centelleo fugaz en el circuito cerrado de la corriente de la vida histórica. En medio del pesimismo que siguió a la derrota de 1918, Gadamer se introdujo en el círculo poético de Stefan George en un momento histórico en el que la voz de los poetas (Hölderlin, principalmente) despertaba las “almas” juveniles de una generación que deseaba combatir un ambiente dominado por la literatura de Spengler y Theodor Lessing. El peligro era evidente ya que toda una generación podía perder la confianza en la razón, además de asistir impávida a la aparición de manifestaciones extravagantes (teosofía, orientalismo, espiritismo, antroposofía, quiromancia, etc.), en un momento histórico en el que empezó a encontrar venta fácil todo aquello que prometía emociones extremas como las drogas (morfina, cocaína, heroína).²⁸

A todo ello hay que añadir que, en 1917, Franz Rosenzweig localizó en Leipzig aquel texto fragmentario de Schelling, Hegel y Hölderlin conocido como *El más antiguo programa de sistema del idealismo alemán (1796?)*. Además de reivindicar la fuerza de las razones poéticas, aquel manifiesto criticaba el proyecto ilustrado con su razón mecánica, cosa que ha de ser destacada si tenemos en cuenta que la crítica a la Ilustración será un elemento nuclear de la filosofía hermenéutica que manifiesta un cierto escepticismo ante las pretensiones absolutas de la ciencia. De alguna manera, se participaba de una

doble visión del proyecto ilustrado atribuyendo las causas de la mecanización a la Ilustración francesa e inglesa que contrastaba con la Ilustración alemana que, gracias a sus dosis románticas, exaltaba la poesía y la imaginación. Tanto es así que estas razones simbólicas, estéticas y poéticas fueron rescatadas por Cassirer y Heidegger y, al fin de cuentas, por Gadamer que nunca ha negado que su crítica a la Ilustración hunda sus raíces en el romanticismo alemán para el cual el mundo de la Ilustración no es la única posibilidad de formación. De alguna manera, podemos decir que el pensamiento de Gadamer constituye un cruce de caminos entre el idealismo (Platón, Hegel) y el romanticismo (Hölderlin), apuntando hacia un horizonte abierto a las novedades que se derivan de la filosofía de Heidegger. Tanto es así que si Heidegger reconoció en 1973 que la “filosofía hermenéutica” es cosa de Gadamer, Habermas en su *Laudatio* de Gadamer (1979) saludó la hermenéutica gadameriana como la “urbanización de la provincia heideggeriana”.

En 1938 Gadamer llegó a la Universidad de Leipzig donde a pesar del momento histórico que se vivía, se respiraba todavía un ambiente liberal poco influido por la injerencia política. Allí se había desarrollado precisamente una importante tradición pedagógica al amparo de las ciencias del espíritu representadas por Eduard Spranger y Theodor Litt.²⁹ Dado que Litt había dimitido voluntariamente por desacuerdo con las autoridades nazis, Gadamer asumió la dirección del Instituto Filosófico y Pedagógico de Leipzig pasando a formar parte de la tradición de las ciencias del espíritu. A partir de este momento, Gadamer profundiza en la filosofía como fundamento de todas las ciencias del espíritu de modo que en 1940 imparte, en el semestre de verano, un curso sobre los principios de las ciencias del espíritu que –a su entender– se encuentran más cerca de la experiencia artística que de la científica porque transmiten una verdad que no es accesible siguiendo los métodos de la ciencia experimental. La verdad de las ciencias del espíritu es, en esencia, histórica de modo que profundiza en la filosofía de Hegel, quien había reconocido que la historicidad no es una dimensión simplemente extrínseca al saber filosófico sino que forma parte del mismo modo esencial: el espíritu sólo es lo que es y lo que ha llegado a ser. Con esta idea se anuncia ya un tema central de *Verdad y método*: la crítica a la pretensión de verdad absoluta en nombre de una

historicidad ya presente en Hegel y que se acentuó –como hemos visto– con Dilthey y Heidegger.

Después de un periplo por diversas universidades alemanas –llegó a ser rector de la Universidad de Leipzig en tiempos de la ocupación soviética, pasando efímeramente por la Universidad de Francfort– se instala en Heidelberg donde sucede a Jaspers. Mientras tanto sus alumnos empiezan a solicitarle que escribiese la concepción de conjunto que, desde hacía tiempo, tenía en mente. Parecía lógico que hubiese recurrido al nombre de “Hermenéutica” para dar título a su obra, pero la tradición excesivamente metodológica de la hermenéutica diltheyana hizo que se decantase por el de *Verdad y método*, formulación que recuerda lejanamente aquella *Poesía y verdad* de Goethe. La versión definitiva del libro –después del estímulo que representó la invitación en noviembre de 1957 a la cátedra cardinal Mercier de Lovaina– se redactó en el semestre de invierno de 1958-1959. Lo que importaba a Gadamer era una verdad emblemática detrás de la cual el método sólo puede ir cojeando porque la verdad se da antes que el método. Tal actitud venía a expresar que, de acuerdo con la hermenéutica, la verdad existe, que no se puede vivir sin ella, y que la fe en el método –tal como desarrolló la ciencia moderna a partir de Descartes– amenaza con convertirse en un nuevo objeto de idolatría.

Con *Verdad y método* Gadamer pretendía fundamentar la epistemología de las ciencias del espíritu. Según la tesis básica del libro, siempre llegamos demasiado tarde cuando tratamos de comprender y someter a un método aquello que realmente entendemos. Una experiencia hermenéutica no es algo abstracto sino algo que nos afecta y abre nuevas perspectivas. La desconfianza de Gadamer no se dirige nunca contra la ciencia sino contra una exaltación metodológica que sólo puede dar cuenta y razón de una parte de nuestra experiencia vital. La influencia y recepción históricas son las auténticas condiciones de posibilidad de la comprensión: sólo entendemos en la medida que buscamos y encontramos palabras para expresar precariamente nuestra comprensión a través del diálogo, o lo que es lo mismo, por medio de una disciplina del preguntar y del indagar que es condición de posibilidad de la verdad. Por ello Gadamer contrapuso a la dialéctica totalizadora de Hegel la dialógica platónica de la pregunta. Y mientras Heidegger espera un comienzo

radicalmente nuevo para superar el “olvido del ser” de la era tecnológica, Gadamer apela a los valores humanistas del diálogo, de la razón práctica y de la facultad del juicio humano para resituar la filosofía en el plano de la búsqueda de sentido que diese pistas sobre la comprensión del mundo.

En síntesis, lo que perseguía Gadamer era una praxis hermenéutica basada en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, partiendo de un principio propio de la “docta ignorancia” clásica: el reconocer de antemano la posible superioridad del interlocutor.³⁰ Por tanto, comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro, sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón.³¹

5. Hacia una teoría hermenéutica del aprendizaje humano

Si consideramos que toda la obra de Gadamer está repleta de referencias pedagógicas, no ha de extrañar que se ocupase en una breve conferencia – pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich Bonhoeffer Gymnasium de Eppelheim– de la educación. Se trata de un breve texto que responde al sugestivo título de *La educación es educarse* en el que se expone, desde una perspectiva pedagógica, su concepción dialógica que da una gran importancia al aprendizaje de las lenguas.³² No por casualidad Heidegger y Gadamer fueron influidos por la *paideia* platónica que defiende una dialéctica –o mejor dicho, una dialógica– de la pregunta y de la respuesta. Tanto es así que la formación (*Bildung*) apela a una teoría de la formación humana enmarcada en una tradición cultural que cultiva el uso de la palabra, porque justamente en la palabra se encuentra el secreto de la transmisión de la cultura humana. “Siempre que vivimos algo, siempre que superamos lo extraño, siempre que se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación, se realiza el proceso de inserción en la palabra y en la conciencia común”.³³

Ante el peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad –tal como formuló Lyotard–³⁴, la hermenéutica ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones. Probablemente esta idea de

juego –que es una pieza esencial de la hermenéutica gadameriana– encuentra un antecedente en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller. El juego desarrolla la capacidad de escuchar pensando que el otro puede tener razón, confiriéndose así al pensamiento una dimensión dialógica, reflexiva y crítica.³⁵ En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa porque en último término –y de acuerdo con la hermenéutica de Gadamer– la verdad es siempre subjetiva, lo cual no significa necesariamente que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica comporta el criterio de apertura y corrección que da sentido al proceso personal de formación. Se explica así la importancia del diálogo –aspecto recuperado por la *Bildung* neo-hebraica–³⁶, porque sólo se puede aprender a través de la conversación. En un texto repleto de resonancias pedagógicas titulado “Sobre los que enseñan y los que aprenden” Gadamer insiste en el hecho que la palabra significa auditorio: “Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual”.³⁷

Queda claro que para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de personal e individual, es decir de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones. Tanto es así que revivir las experiencias –las propias pero también las de los otros– constituye algo fundamental para la propia educación porque no hay pensamiento sin lenguaje. Por ello se puede decir que la verdad se hace presente por medio del lenguaje que se convierte así en un medio para comprender el mundo y, a la vez, para expresar aquello que hemos comprendido del mundo. En Gadamer sólo hay comprensión en la palabra porque la palabra es comunicación en su forma más pura: comprendemos un mundo *empalabrado* ya que únicamente comprendemos un pensamiento *empalabrado*.³⁸

El lenguaje constituye la condición y el límite del pensamiento, de manera que la posibilidad de apertura humana depende de la potencia del lenguaje que es el que nos permite salir a la búsqueda del sentido de un saber transmitido por la lengua bajo diversas formas (poesía, filosofía, historia, religión, derecho). A fin y al cabo, es la vivencia de nuestra propia experiencia (*Erlebnis*) la que permite una comprensión (*Verstehen*) que aparece como una

instancia (arte, técnica, habilidad) que faculta descubrir nuevos horizontes para ampliar el sentido de nuestra situación y actuación. Por medio de esta comprensión, la pedagogía hermenéutica busca captar los aspectos únicos, individuales y sociales, de la existencia personal, porque el movimiento de la comprensión se extiende desde las expresiones externas de la vida –el mundo de las objetivaciones espirituales– hasta la experiencia interna vivida donde aparecen las expresiones de la vida espiritual del hombre.

Gadamer insiste en que la educación es educarse, que la formación es formarse, porque cada época, pero sobre todo cada persona, desde horizontes nuevos y diferentes, comprenderán sentidos novedosos en un proceso infinito de interpretaciones que darán sentido a su proceso de formación. Ahora bien, para alcanzar tal objetivo nada mejor que permanecer en casa, en el propio hogar, donde se produce el milagro de la comunicación humana entre padres e hijos. Así pues, la familia tiene un papel más importante que la escuela porque donde ha fracasado difícilmente el maestro podrá tener éxito. De lo que se trata es que el hombre acceda, que construya su propia casa en el mundo a través del lenguaje, porque –además de la comprensión y de la interpretación– la naturaleza del pensamiento es lingüística, esto es, nuestro pensamiento se encuentra inmerso en el lenguaje. Todo se basa, por tanto, en el ejercicio humano de la palabra (*logos*): el arte de la conversación, de la escritura y de la lectura, de la comprensión y de la interpretación.³⁹

La originalidad de Gadamer no consiste sólo en sostener la primacía de la comprensión sino en destacar la “lingüisticidad” esencial de toda comprensión. Comprender es un acto lingüístico –un acontecimiento en y desde el lenguaje– y, a la vez, es el acto lingüístico por excelencia. Aquí se encuentra el núcleo del pensamiento de Gadamer: la comprensión es lenguaje y, a su vez, el lenguaje es comprensión. En consecuencia, comprender es aprehender un sentido, es decir, algo de naturaleza lingüística que nos permite captar el sentido de una determinada realidad.

Extraña que en medio de un mundo que utiliza el inglés como lengua franca, Gadamer se muestre esperanzado en que la lengua materna sobrevivirá en el futuro. Tal confianza no deja de ser paradójica si tenemos en cuenta que él mismo no pudo hablar el silesio porque las capas altas de la sociedad germana de la época tenían a bien no utilizar aquel dialecto. A su

entender, el niño entra en el mundo a través de la palabra, del lenguaje que se aprende en la familia, hasta el punto de sostener que el conocimiento de una lengua es un camino para el conocimiento del mundo. No obstante, Gadamer apuesta –tal como corresponde a quien ha defendido la tradición de las ciencias del espíritu– a favor del aprendizaje del latín (según la tradición clásica del Gymnasium alemán) porque para aprender lenguas extranjeras se necesita la gramática latina. De modo que estudiar lenguas clásicas y modernas es primordial porque la educación constituye un proceso gracias al cual cada uno acepta entenderse con los demás.

De hecho, Gadamer coincide con los que defienden una cultura integral y global, en la línea de la *Bildung* clásica que no margina las ciencias respecto las letras, pero que insiste en la necesidad de acercarse al estudio de las matemáticas desde una perspectiva humanista. Para Gadamer los mejores matemáticos son siempre humanistas, cosa lógica si consideramos que el lenguaje hablado ofrece más posibilidades semánticas que el reduccionismo axiomático del lenguaje formal. El mundo que entiende el científico positivista es un sistema complicado de idealidades matemáticas que disponen de una fuerza explicativa que justifica la inteligibilidad de los fenómenos empíricos, pero que en ocasiones acaban por ocultar y enmascarar el mundo de la vida (*Lebenswelt*), tal como denunciaron Husserl y Heidegger.⁴⁰ Vistas así las cosas, resulta lógico que Gadamer se muestre contrario a la introducción prematura de las especializaciones ya que, en su opinión, la cultura participa de una vocación global y unitaria en sintonía con los valores humanistas.

6. A modo de síntesis

No hay duda que Gadamer se inscribe en la tradición de la *Bildung* neohumanista al recalcar la prioridad del estudio de las lenguas y del diálogo en el proceso de formación. De esta manera, la formación encuentra en la convivencia, a través de las asociaciones cívicas, un cauce natural para desarrollar la dimensión humana, a fin de que la racionalidad dialógica y experiencial se imponga sobre el anonimato tecnológico. Las máquinas tienen una capacidad informativa pero no comunicativa. Además, en una educación masificada difícilmente el profesorado pueda reconocer sus alumnos de

manera personalizada. Una posible solución puede encontrarse en esta formación de talante hermenéutico que se basa en la lectura y en la reflexión, en la interpretación de unos textos que sirven para encontrar sentido a la experiencia personal.

Las relaciones entre hermenéutica y pedagogía cobran importancia precisamente a la luz de una formación que, al pretender elevar la hermenéutica a categoría de *koinè* universal, sale a la búsqueda de sentido sin renunciar expresamente a la tradición histórica. De hecho, la hermenéutica — como arte o técnica de la interpretación— incide sobre el aprendizaje humano desde la dual perspectiva teórico-práctica. En última instancia, invita a un esfuerzo autoformativo —aspecto que constituye una constante en el panorama pedagógico desde Goethe— porque la educación exige siempre un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación.

A la vista de lo dicho, el aprendizaje hermenéutico puede entenderse como una alternativa a la visión tecnológica de la educación que se ha consolidado en el mundo occidental durante la segunda mitad del siglo XX, abandonando los principios humanísticos en beneficio de una instrucción politécnica que ha favorecido el desarrollo de la tecnología. Si la Segunda Guerra mundial potenció el desarrollo de la cibernética, la guerra fría entre los dos bloques precipitó el triunfo de los valores tecnológicos que en medio de un contexto cultural encumbrado por el triunfalismo que siguió a la caída del muro de Berlín (1989) parecen campar a sus anchas. Con todo, sabemos que la educación no se puede reducir a una simple tecnología (*téchne*) ya que, por su condición teórico-práctica, afecta al ámbito del espíritu. La dimensión teleológica de la educación depende, justamente, de ese *habitus* mental de buscar siempre horizontes de sentido que pone en juego todo el universo de la vida anímica y espiritual del hombre.

Al asumir también la ascendencia hermenéutica de la tradición occidental, apostamos por una educación que se caracteriza por su talante dialógico, es decir, por incitar a una reflexión sobre el lenguaje que las constituye. De ahí su dimensión hermenéutica que, desde un prisma antropológico, destaca los aspectos dialógico-comunicativos del ser humano. Es posible que esta pedagogía hermenéutica no sea del todo científica, ni rigurosa, y menos aún totalmente transparente, pero hay que significar —de

acuerdo con Emilio Lledó– que su función no radica tanto en “precisar y delimitar respuestas cuanto ampliar el contexto de las preguntas”.⁴¹ Por ello, la hermenéutica es una especie de arte, método o técnica –quizás la hermenéutica esté más cerca de la tradicional técnica artesanal que de una operatividad estrictamente científica– que desea descifrar el sentido de la creación cultural humana y que, por consiguiente, puede ser aplicada con éxito al aprendizaje humano. Esta *paideia* hermenéutica –a modo de heredera de la *Paideia* clásica y de la *Bildung* neohumanista– puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido al aprendizaje humano teniendo en cuenta aquellos aspectos de la tradición cultural occidental que han sido olvidados, a menudo, en el proceso de tecnificación de una pedagogía que parece alejarse definitivamente de los ideales formativos.

Así pues, junto a las diversas posiciones que se vislumbran en el actual panorama pedagógico –pedagogía performativa, pedagogía post-estructuralista, pedagogía crítica, pedagogía constructivista, etc.– no podemos olvidar esta tradición de la pedagogía hermenéutica que, salvando todas las distancias, posee un largo historial que se remonta a los albores de la historia occidental al entroncar con la *paideia* griega, la *humanitas* latina y la *Bildung* neohumanista. Se trata, en definitiva, de una tradición pedagógica que resurge con Schleiermacher y que, al enfatizar la importancia formativa del espíritu (Hegel), ha sido asumida por Dilthey, Heidegger y Gadamer que constituyen tres claves de esta *paideia* hermenéutica. Quizás en esta pedagogía que asume los valores humanistas de la formación humana, podamos encontrar resortes para substraernos a los funestos efectos de una cultura altamente tecnificada que únicamente atiende al éxito y a la eficacia: por encima de la materialidad puede –y quizás deba– imperar el mundo del espíritu que hemos recibido a través del patrimonio histórico que representa la cultura y que tenemos la responsabilidad de transmitir a las generaciones venideras.

Notas

¹ Con relación a la historia y evolución del concepto de *Bildung* pueden consultarse –entre otros– los siguientes trabajos: QUINTANA CABANAS, J. M., “El concepto de formación (*Bildung*) en el pensamiento alemán”, *Análisis Pedagógico*, 2, 1986, pp. 11-25; BÖHM, W., “Bildung come concetto fondamentale della pedagogia tedesca”,

Rassegna di Pedagogia, 1991, 4, pp. 249-261; GENNARI, M.: *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995 (2ª ed., 1998); IPLAND, J.: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*, Huelva, Hergué, 1999; GENNARI, M.: *Filosofía della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.

² JAEGER, W.: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

³ Hay que destacar que el romanticismo formuló una idea de *Bildung* que parte del concepto de *escisión* entre el hombre y la naturaleza. Ahora bien, el romanticismo no piensa en la posible conciliación entre los dos mundos desgarrados (solución que asumen Schiller y Hegel) sino que apuesta por un planteamiento trágico a manera de la formación de un yo que reivindica el caos y el derecho a un excitante desorden que será asumido por Nietzsche (SÁNCHEZ MECA, D., "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Daimon*, núm. 7, 1993, pp. 73-88). Con relación a la dinámica de la ironía en la concepción romántica de la cultura (*Bildung*), véase: SÁNCHEZ MECA, D., "El ideal de la autoformación en el horizonte del infinito", en *Metamorfosis y confines de la intelectualidad*, Madrid, Tecnos, 1995, pp. 101-136 y "Fredrich Schlegel y la ironía romántica", *Er, Revista de Filosofía*, 26, pp. 85-114.

⁴ HEGEL: *Fenomenología del Espíritu*, Madrid, FCE, 1999, pág. 22. Existen diversos estudios que realizan una lectura pedagógica de la filosofía hegeliana. Amén de los libros clásicos italianos (RAVAGLIOLI, F.: *Hegel e l'educazione*, Roma, Armando, 1968; VECCHI, G.: *Il concetto di pedagogia in Hegel*, Milano, Mursia, 1975), citamos los siguientes artículos: GUTIÉRREZ ZULUOGA, I., "El concepto de *Bildung* en el proceso ideológico de los escritos hegelianos", *Revista Española de Pedagogía*, 97, 1967, pp. 21-34; WIGGER, L., "El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel", *Educación*, 36, 1987, pp. 25-39; SANTOS HERCEG, J., "Amor, vida, formación: tras la huella del espíritu hegeliano", *Thémata*, 24, 2000, pp. 227-243.

⁵ Como alternativa al carácter normativo de la pedagogía herbartiana, Schleiermacher apuesta a favor de una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa. En realidad, Herbart y Schleiermacher –que coinciden al destacar la doble dimensión teórica y aplicada de la pedagogía– contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en el siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración literaria como *El Emilio* de Rousseau (1762). Con todo, Herbart y Schleiermacher representan dos navegaciones que, aunque paralelas, difieren ostensiblemente ya que mientras la pedagogía herbartiana comporta una disciplina metódica y rigurosa, Schleiermacher destaca la autonomía de los agentes educativos (M. GENNARI, "F. D. E. Schleiermacher e la sua *Bildung* religiosa", *Pedagogia e Vita*, 58, 2000, 2, pp. 75-95 y 5, pp. 77-98).

⁶ Para una crítica de Nietzsche a la educación de su época, véase: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1977. En los últimos tiempos se está asistiendo a una lectura pedagógica de la filosofía nietzscheana, cosa que no ha de extrañar si consideramos que ha sido presentado como un apóstol postmoderno. Entre otros trabajos, pueden consultarse los siguientes: RODRÍGUEZ, M. L., "Elementos para una pedagogía nietzscheana", *Revista de Filosofía*, IX, 1996, pp. 37-48 y 257-268; SARUP, M., "Nietzsche y la educación", *Revista de Educación*, 297, 1992, pp. 25-46; GINZO FERNÁNDEZ, A., "Política, educación y filosofía en F. Nietzsche", *Revista de Estudios Políticos*, 104, 1999, pp. 87-135.

⁷ Justamente en fecha reciente se ha producido una recuperación de su literatura pedagógica de Schleiermacher (*Lezioni di pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999). En España igualmente se han empezado a traducir algunas obras de sus obras: *Monólogos* (1991), *Sobre la religión* (1992), *Los discursos sobre hermenéutica* (1999) y *Sobre los diferentes métodos de traducir* (2000).

⁸ DROYSEN, J. G.: *Històrica*, Barcelona, Edicions 62, 1986.

⁹ La hermenéutica –un neologismo introducido por Johann Conrad Dannhauser (1603-1666)– recoge la tradición del término griego “ermenía” que hace referencia al arte del traductor que interpreta y da a comprender un texto. Es la tarea que la vieja mitología asignaba a Hermes al actuar de mediador-intérprete entre los hombres y los dioses. Desde antiguo la hermenéutica se aplicó en el campo de la cultura escolar que estaba dominada básicamente por una enseñanza de tipo literario y retórico que destacaba el papel de la gramática, de la retórica y de la poética, en un contexto que exigía una interpretación alegórica de los textos de los antiguos poetas y oráculos. Durante la época helenística la hermenéutica gozó de gran predicamento en Alejandría donde Filón puso los métodos alegóricos griegos al servicio de la interpretación de la Biblia que así fue abandonando –no sin reticencias– los cánones de una interpretación literal de la misma. De hecho, la cuestión hermenéutica adquirió mayor significación en el mundo cristiano que en el hebreo al presentarse la vida de Cristo como un verdadero enigma al anunciar la resurrección de los muertos. De ahí que el *kerygma* escatológico se encuentre ante el problema de su propia transmisión e interpretación ante el retraso de la *parousía*. La traducción de la Biblia al griego helenístico –la famosa versión de los Setenta– constituye un elemento de importancia capital ya que la exégesis cristiana se vio confrontada a la judía. Así Orígenes, Tertuliano y San Agustín porfiraron a favor de unas técnicas interpretativas que, a través de la Edad Media, llegaron al Renacimiento. Entonces los humanistas –pertrechados con ediciones críticas y una encomiable competencia filológica– favorecieron los aires de renovación teológica que asumió la Reforma luterana que proclamó, finalmente, la *sola scriptura* como fuente de autoridad, lo cual había de favorecer el desarrollo de la hermenéutica primero teológica y, más tarde, profana. En el campo teológico la hermenéutica fue tomando conciencia que el intérprete debe conocer el contexto histórico de una afirmación bíblica para poder interpretarla para su propia época. Justamente esta dimensión –la actualidad que se deriva de un texto bíblico– constituye un tema clave para la hermenéutica que desarrolló Karl Barth en su famosa *Carta a los Romanos* (1919-1922). Poco después la hermenéutica pasó, gracias a los aires renovadores que anticipan el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965), al campo católico. A la vista de lo que hemos expuesto, constatamos que la hermenéutica se encuentra en la base de nuestra tradición cultural occidental ya que es el resultado de la convergencia de la filosofía griega –con sus reflexiones en torno al lenguaje– y de la tradición judeocristiana que desarrolló la exégesis bíblica que, finalmente, adquirió una clara significación profana aplicándose –como metodología de la comprensión– al campo de las ciencias humanas (del espíritu o de la cultura, si se quiere) por lo que ha afectado a la filosofía y, naturalmente, a la pedagogía.

¹⁰ DILTHEY, W.: *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo, 2000. Igualmente “Orígenes de la hermenéutica”, en *El mundo histórico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 321-336.

¹¹ GADAMER, H.-G.: “La hermenéutica y la escuela de Dilthey”, en *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998, pp. 131-152.

¹² CASSIRER, E., *Las ciencias de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972, p. 146.

¹³ CASSIRER, E., *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 275.

¹⁴ El intento de refundar la *humanitas* constituye una de las piezas clave de la *paideia* heideggeriana que pretende enfrentarse a la barbarie de la técnica moderna. Si en Roma lo inhumano venía de la barbarie del exterior y lo inhumano en la Edad Media estaba representado por la barbarie de la escolástica gótica, en la modernidad la barbarie se significa por el dominio de la técnica y el consabido olvido del ser. La nueva *humanitas* implica al hombre como pastor del ser, como protector de la verdad del ser con lo que Heidegger intenta salvar la metafísica, diferenciándose su

humanismo del existencialismo de Sartre ya que entiende por existencia del hombre precisamente el “estar en la iluminación del ser”.

¹⁵ Uno de los puntos nucleares de la filosofía de Heidegger es la distinción entre ente y ser. “El fenómeno –el aparecer– es el *ente* y aquello que aparece en el *ser*. Éste, el *ser*, no es ente alguno, ¿acaso es nada? Sí, nada de ente. No es ni esto –cebolla– ni aquello –Dios–. Entre los entes hay uno que destaca: el ser humano, al que Heidegger denomina *Dasein* –el “Ahí-del-ser”–. Se debe esto a que el ser humano habla, nos encontramos en el lenguaje ya antes de hablar” (FULLAT, O., *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Madrid, Síntesis, 2002, pp. 303-304).

¹⁶ HEIDEGGER, M.: *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Taurus Ediciones, 1970, p. 7. Para una lectura pedagógica de la obra de Heidegger: MIRRI, E., “Heidegger e la pedagogia”, *I Problemi della Pedagogia*, II, 1977, pp. 569-577 y GENNARI, M., *Filosofía della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, pp. 197-205. Aquí nos interesa destacar la importancia de la filosofía del segundo Heidegger respecto a la fundamentación de una *paideia* hermenéutica, lo cual hace que soslayemos en esta ocasión los textos educativos correspondientes al año 1933 cuando el compromiso con el nacionalsocialismo se hizo más evidente. Además del discurso del rectorado en Friburgo (*La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado 1933-1934*. Estudio preliminar, traducción y notas de Ramón Rodríguez. Madrid, Tecnos, 1989), cabe destacar la reciente edición del texto *El estudiante alemán como trabajador* (Introducción, traducción y notas de Julio Quesada), publicado en *Er, revista de filosofía* (29, III/2000, pp. 135-164) que corresponde a la alocución pronunciada por Heidegger, con motivo de la ceremonia de matriculación de los estudiantes, el sábado 25 de noviembre de 1933. Si bien estos escritos confirman la vinculación nacionalsocialista de Heidegger en estas fechas (1933-1934) ya apuntada en su momento por Karl Jaspers (“Acerca de Martin Heidegger”, *Folia Humanistica*, 174, junio 1977, pp. 401-416), no menos cierto es que continúan apareciendo retratos positivos de su magisterio universitario (WAGNER DE REYNA, A., “Recordando a M. Heidegger”, *Convivium*, 2ª serie, núm. 10, 1997, pp. 111-129) e, incluso, aproximaciones que justifican –como mínimo parcialmente– su compromiso político durante el período nacionalsocialismo censurando su silencio posterior a 1945 (STEINER, G., “El silencio de Heidegger”, *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 344-354).

¹⁷ De SANTIAGO GUERVOS, L. E., “La Kehre heideggeriana y sus implicaciones hermenéuticas”, *Themata* (Universidad de Sevilla), 4, 1987, pp. 117-129.

¹⁸ HOYOS-VÁSQUEZ, J., “Martin Heidegger. Presentación *Elementar* de su pensar”, *Universitas Philosophica* (Santafé de Bogotá), 20, junio 1993, p. 52.

¹⁹ HEIDEGGER, M., *La época de la imagen del mundo*. Traducción y notas de Alberto Wagner de Reyna. Santiago de Chile, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1958, p. 45. Este texto también puede encontrarse en las siguientes versiones españolas de la *Holzwege*: *Sendas perdidas* (Buenos Aires, Losada, 1960, pp. 67-98) y *Caminos del bosque* (Madrid, Alianza, 1998, pp. 63-90).

²⁰ CEREZO GÓMEZ, J.J., “Uno y Otro. Las relaciones humanas en *El Ser y el Tiempo*”, en *L'altre, un referent de la pedagogia estètica (Seminari Iduna)*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, pp. 9-46

²¹ HEIDEGGER, M., *El ser y el tiempo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 171.

²² *Ibidem*, p. 172.

²³ HEIDEGGER, M., *Doctrina de la verdad según Platón*. Versión de Juan David García Bacca. Santiago de Chile, Universidad de Chile-Instituto de Investigaciones Histórico-Culturales, 1953, p. 133.

²⁴ GADAMER, H.-G.: “Autopresentación”, en *Antología*, Salamanca, Sígueme, 2001, p. 42.

²⁵ GADAMER, H.-G.: *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998.

²⁶ GADAMER, H.-G.: *Mis años de aprendizaje*, Barcelona, Herder, 1996. También puede consultarse su autopresentación, texto que después de aparecer en la segunda parte de *Verdad y Método* ha sido incluido en su *Antología* (Salamanca, Sígueme, 2001).

²⁷ GRONDIN, J.: *Hans-Georg Gadamer: una biografía*, Barcelona, Herder, 2000.

²⁸ Esta actitud proclive a las corrientes irracionalistas influyó negativamente en la cultura de la República de Weimar (1919-1933) hasta el punto que afectó la estructura del curriculum escolar que disminuyó, por ejemplo, las horas dedicadas a la enseñanza de la matemática (FORMAN, P.: *Cultura en Weimar: causalidad y teoría cuántica: 1918-1927*, Madrid, Alianza Editorial, 1984).

²⁹ En Leipzig se publicaba, desde 1925, la revista *Die Erziehung* bajo la dirección de Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl y Eduard Spranger. Se trataba de una especie de portavoz de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años de la República de Weimar (1918-1933). En realidad, la pedagogía de las ciencias del espíritu sirvió de marco teórico-conceptual para el desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva en Alemania que adquirió tonos peculiares al presentarse como una auténtica reforma educativa (*Reformpädagogik*) que influyó sobre la II República Española (1931-1939).

³⁰ Tal actitud puso a Gadamer en el centro de las críticas que lanzaban quienes –siguiendo a Habermas– defienden la emancipación, esto es, una filosofía con voluntad de una transformación social. *Verdad y método* partía de la división clásica diltheyana entre ciencias naturales y ciencias del espíritu (filología, historia y teología). Ahora se agregaban las ciencias sociales. Habermas quería ver en ellas también un paso adelante respecto del estadio “conservador” de Gadamer porque las ciencias sociales no sólo persiguen desarrollar una tradición cultural sino reivindicar una capacidad terapéutica, con lo cual se agregaba una dimensión crítica a las ciencias del espíritu meramente comprensivas. La hermenéutica únicamente pretendía entender el mundo; en la crítica a la ideología –siguiendo la herencia de la Escuela de Frankfurt– se trataba de transformarlo. Naturalmente el debate Gadamer-Habermas –al socaire del movimiento estudiantil de 1968– provocó una extensa literatura que situaba la polémica a manera de una antinomia irreconciliable: la comprensión hermenéutica era considerada conservadora mientras que la crítica a la ideología se tenía por progresista. Con el paso del tiempo –aunque el enfrentamiento subsiste todavía hoy– parece que las cosas se han tranquilizado ya que incluso en el caso de Habermas la teoría crítica ha dado paso a una teoría de la acción comunicativa que no busca tanto la emancipación como la reconstrucción social.

³¹ Para una lectura pedagógica de la obra de Gadamer, véase: PAGANO, R., “Tracce per una pedagogia ermeneutica in H. G. Gadamer”, *Pedagogia e Vita*, 1999, 3, pp. 91-110. Del mismo autor: *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*, Brescia, La Scuola, 1999.

³² GADAMER, H.-G.: *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

³³ GADAMER, H.-G.: *Antología*, obra citada, p. 42.

³⁴ Aunque después de la guerra, se intentó mantener en la Alemania Federal una pedagogía filosófica que entroncase con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la verdad es que las nuevas exigencias económicas y estratégicas —el lanzamiento del primer Sputnik soviético el año 1957 repercutió en todos los ámbitos al convertir la URSS en el país de los satélites artificiales– trunció el rumbo de la *Bildung* clásica. En medio de la guerra fría la lucha por el control del espacio –los Estados Unidos pondrían al primer ser humano en la Luna el año 1969, doce años después del lanzamiento del Sputnik, con lo que decantarían a su favor la carrera del espacio–, se instauró una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental, distanciada abiertamente de la anterior pedagogía filosófica de carácter reflexivo. La crisis económica de 1973 agudizó más todavía esta tendencia iniciada en la década anterior: decididamente la educación marchaba por otros derroteros que los marcados

por la *Bildung* neohumanista que, además, ha sido denostada por la literatura postmoderna al ser presentada –tal como hace Lyotard en *La condición postmoderna* (1979)– a modo de un gran metarelato (LYOTARD, F.: *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984).

³⁵ Para una presentación del juego como elemento fundamental en la determinación del diálogo hermenéutico, véase: ZÚÑIGA GARCÍA, J.: *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, Granada, Universidad de Granada, 1995.

³⁶ Aunque el mismo Gadamer reconoce la importancia de judíos, protestantes y católicos en la creencia de que el camino de la verdad es la conversación, él mismo destaca las aportaciones de figuras como Franz Rosenzweig y Martin Buber. Con la relación a la tradición de la *Bildung* neo-hebraica, véase: KAISER, A. (Ed.): *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.

³⁷ GADAMER, H.-G.: *La herencia de Europa*, Barcelona, Península, 1990, pp. 145-146.

³⁸ Con relación a esta temática de la verdad como algo empalabrado: PEGUEROLES, J.: *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1998.

³⁹ Sobre la lectura Gadamer escribe: “Pero leer no consiste en deletrear y en pronunciar una palabra tras otra, sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa del sentido del todo y que, al final, se cumple desde el individuo en la realización de sentido del todo. Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo” (GADAMER, H. G.: *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 77).

⁴⁰ Recordemos aquí la posición de Cassirer que, al resaltar la dimensión simbólica del hombre, manifestaba que la ciencia significa abstracción y la abstracción representa siempre un empobrecimiento de la realidad. Desde Descartes, la pedagogía moderna se ha preocupado por transmitir un conocimiento claro y distinto de la realidad con el correspondiente predominio de la matemática en el curriculum escolar que responde – en último término– a la jerarquía de la enciclopedia del saber positivista (Comte) que establece la hegemonía de las matemáticas.

⁴¹ LLEDÓ, E., “El papel actual de las Humanidades”, en *Días y libros. Pequeños artículos y otras notas*, edición de Mauricio Jalón, Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, 1995, p. 221.

VOCES Y ECOS
UN RETORNO AL FEMINISMO EN LA EDUCACIÓN

Araceli Mingo
Investigadora Titular de la UNAM
Centro de Estudios sobre la Universidad

Marisa Belausteguigoitia
Profesora Titular de la UNAM
Facultad de Filosofía y Letras

Una de las aportaciones del feminismo, junto con otros movimientos sociales, ha sido hacer visibles y generar una discusión amplia de las formas de discriminación y dominio con las que tienen que bregar quienes encarnan diferencias —tales como un sexo, una raza, una etnia, una clase, una nacionalidad o una orientación sexual— que han sido significadas como inferiores dentro de los sistemas de poder establecidos.

En el campo educativo, el feminismo, a partir de sus distintas vertientes, ha evidenciado desde hace más de tres décadas y a través de múltiples estudios las formas en que se hacen presentes los ordenamientos de género en los centros escolares y las variadas dificultades que éstos acarrearán a las mujeres. Desde hace algunos años también ha incorporado en sus análisis lo que sucede a los varones por los atrapamientos que les imponen los discursos que establecen “lo masculino” y “lo femenino” como pares dicotómicos.¹ Asimismo, ha desarrollado importantes marcos, propuestas y experiencias que retoman y trabajan la complejidad que resulta de los entrecruzamientos del género con otras formas de ordenamiento de las diferencias. En suma, el feminismo ha ofrecido una rica reflexión sobre el quehacer educativo la cual abona al necesario ensanchamiento de la discusión sobre los fenómenos que son objeto de preocupación en este campo. Sin embargo, cuando se miran las políticas emprendidas en esta materia por gobiernos como el de México observamos que, junto al reconocimiento de las prácticas marcadas por el género, se ha vaciado a éste de su complejidad, se ha dado una anulación de los sentidos críticos y transformadores de la llamada “perspectiva de género”.

En los últimos años se han generado en el mundo múltiples discursos que marcan la necesidad de eliminar las discriminaciones que derivan del género. Esto se hace patente en la organización de una avalancha de conferencias

internacionales en donde se establecen acuerdos a partir de los cuales se conmina a los países a cumplir los compromisos que suscriben en materia de equidad. Estos discursos y las recomendaciones y prácticas que han ocasionado son uno de los efectos de la globalización que pretende contrarrestar las muy recalcadas desigualdades que su modelo económico precipita. La multiplicación de las resoluciones en pro de la equidad y la vigilancia del comportamiento de las naciones que han propiciado las conferencias internacionales, entre otros mecanismos, han obligado a intervenir en las formas en que las instituciones conciben su trabajo respecto a la educación de las mujeres y las niñas. Así, vemos que la reformulación de esta tarea ya está presente en las agendas y la planeación de los gobiernos federal y estatales de nuestro país². Por esto, una de las preocupaciones que actualmente tenemos con lo que sucede en México no es que se establezcan políticas y proyectos en este sentido, sino que se hagan rescatando la complejidad contenida en los ordenamientos de género, sus múltiples sentidos y significaciones.

Si bien los planes de equidad nacionales y estatales cumplen con la tarea de diseñar políticas públicas que atiendan los compromisos contraídos, en numerosas ocasiones no logran dirigir sus acciones con la profundidad, el saber y la dirección que señalan reiteradamente la reflexión y las investigaciones producidas desde el feminismo y los estudios de género.³ Hemos encontrado con mucha frecuencia que el concepto de género es retomado sin problematizarlo, sin tomarse el tiempo para decantar sus significados, como una receta de fácil aplicación. Esto se debe en buena parte a la presión por cumplir con las exigencias de los acuerdos internacionales y de organismos como el Banco Mundial. Por eso, el trabajo que aquí presentamos ofrece un regreso, un retorno a la riqueza y sustancia de los debates que han dado lugar a la propuesta de prácticas educativas con enfoque de género. Nos concentramos en las resignificaciones, teorizaciones y prácticas que han sido elaboradas en torno a los ordenamientos de género en países como Australia, Gran Bretaña y los Estados Unidos en donde, a diferencia de lo sucedido en México, existe desde hace un buen número de años una reflexión y un debate amplios sobre estos asuntos y su imbricación con otras marcas de la diferencia.

Hace apenas poco tiempo fueron aprobados en nuestro país y sus estados diferentes planes de equidad que darán forma a diversas acciones dirigidas a

intervenir en la educación con una perspectiva de género. Nos preocupa el contenido que da guía a estas acciones. Así, este escrito, en donde se hace una reelaboración de un trabajo ya publicado,⁴ apunta a una reapropiación tanto de las fundaciones de dicho concepto como de su resignificación, uso y teorización en el campo educativo. Buscamos de esta manera contribuir a las tareas de recentramiento y de dotación de la significación política y teórica que requieren tener las prácticas educativas que se desprenden de los esfuerzos por eliminar un orden que lesiona no sólo a las mujeres sino también a los hombres.

Del singular al plural. Las prácticas feministas y sus vínculos con el campo educativo

A partir de la década de los setenta empiezan a circular globalmente, no sin las marcadas especificaciones de lo local, un conjunto de textos teóricos, narrativas, prácticas, voces, *performances*, que pretenden introducir una nueva visión sobre lo que son, fueron y pueden ser las mujeres. Los múltiples espacios políticos, sociales y académicos que pretendían con-mover, con-mocionar se encontraban, ya de suyo, saturados con explicaciones antropológicas, sociológicas y filosóficas sobre lo mismo: lo que son, fueron y pueden ser las mujeres (con sus geométricos por qué y cómo). La interrupción de la lógica y los poderes del ordenamiento, y la selección de lo que legitima y asigna lugares a lo “otro,” ciertamente no se inició en los setenta, tampoco marcan los setenta el inicio de la saturación de un espacio que explica totalmente el lugar en las economías de las significaciones ocupado por las mujeres. Lo que sí marcan los setenta es el reto tanto de inscribir las nuevas formas culturales, académicas y revolucionarias en los discursos y memorias de la época, como el de elucidar las maneras en que dichos discursos trataron, negociaron o negaron el tema del *otro* femenino.

Durante esta década se empiezan a perfilar diferentes tipos de preguntas y preocupaciones que pretenden relevar lo que, aun durante la productiva y dolorosa década de los sesenta, se había quedado básicamente en “el cajón”: la particularidad de la opresión de las mujeres y su relación con variadas formas del poder. Esta pregunta, como muchas de las cuestiones que tienen que ver con las mujeres, se quedó relegada, esperando su pertinencia teórico-práctica y política, su momento de atención, una vez que cuestiones de primera índole como las

discriminaciones, vectores y tensiones teóricas producto de la Modernidad: la Democracia, la Igualdad, la Soberanía, la Clase, la Raza, la Nacionalidad, la Ciudadanía, el Poder (así, todas con mayúsculas) fueran planteadas, peleadas, visibles, articuladas en discursos de exquisita precisión teórica. Es una suerte de impaciencia y rechazo ante la espera “del momento adecuado”⁵ lo que potencia la erupción de manifestaciones artísticas, textuales, académicas y activistas de las mujeres durante los setenta. Las liberaciones nacionalistas, las reformas a los sistemas educativos y en su conjunto los reordenamientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, tuvieron impacto en el señalamiento de “nuevos sujetos de la opresión” sin que las mujeres obtuvieran, dentro de los sistemas criticados, un lugar diferente al ocupado tradicionalmente. Las mujeres continuaban representando, al interior de las naciones recién independizadas, de los sistemas educativos recién innovados, de los partidos políticos democráticos alternativos, el mismo lugar, el mismo orden que las sujetaba a servir como garantía de que no todo había cambiado, que aún existía la tradición de hogar, de espiritualidad, de servicio milenario.⁶ La lucha contra este imaginario atado al hogar, la tradición y el servicio se inició desde múltiples terrenos. Desde sus orígenes, los feminismos no tuvieron “plataformas” en común sino únicamente frágiles puntos de afiliamiento. Frágiles, pues el enfoque analítico productor de soluciones o transformaciones que se dirige a escenarios que combinen el tema y problema de las mujeres con cuestiones también polémicas y complejas (como la educación, la pobreza, la ciudadanía, la igualdad, la violencia, la academia, la explotación), diluye y fragmenta significados desde ambos polos: el de las propias mujeres, en donde se articulan tanto concepciones esencialistas como aquellas que parten de la diferencia, y el de los temas psicosociales y económicos, cuyos marcos teóricos ofrecen multiplicidad de concepciones y marcos críticos. Desde los inicios de esta etapa de re-creación e interrupción de saberes durante los setenta, las prácticas feministas se han diferenciado entre sí. Justamente los elementos de la pregunta: ¿qué oprime a la mujer?, se articulaban desde sus orígenes en prácticas, cánones, anticánones y marcos teóricos diversos. El “sujeto” de la oración, el “qué” del ¿qué oprime a las mujeres?, el verbo “oprimir” y el complemento “mujeres” de esta pregunta fundante, se suscribieron a tendencias teóricas y a arenas de la práctica muy diversas. Es una ilusión producto de esos poderes que amelcochan lo diferenciado para anularlo y ridiculizarlo, lo que hace ver un

feminismo, además de reducido, decorado con adjetivos: ciego, intolerante, desubicado.⁷

Las décadas de feminismos han sido variadas, complejas y difíciles de asimilar y “mapear” —dada la saturación de espacios que complicaba el hecho de incorporar reflexiones cuyo origen obliga a la “desviación” o “distracción”—. Es importante subrayar que los feminismos nacieron, o bien afiliándose a saberes como el marxismo, la crítica literaria, el psicoanálisis, la pedagogía; o bien incorporando discursos ya de suyo críticos de la opresión, la explotación y la diferencia. Resaltan los campos analíticos creados por Foucault, Freire y Lacan entre otros. Es infinita la gama de afiliaciones, sutilezas dentro de las afiliaciones y el rechazo de afiliaciones que da pie a los feminismos de los setenta. Los feminismos actuales siguen multiplicándose. La ilusión de la “unidad” del feminismo está cada vez más lejana y es cada vez más innecesaria. Sin embargo, dentro de las prácticas feministas podemos, aunque ciertamente de formas complicadas, reconocer ciertas tendencias. Una exposición cronológica no sería lo más acertado dado que no consideramos que las prácticas feministas hayan “madurado” y se encuentren enfocadas hacia una meta en común como un organismo que evoluciona, perdiendo capacidades anteriores y funcionando simbiótica y armónicamente en su hábitat. En este sentido las prácticas feministas son antievolucionistas, sobreviven a pesar del hábitat, a pesar de su inadecuación al ambiente. Podemos encontrar prácticas que son útiles y que corresponden a feminismos “arcaicos”.

Es posible agrupar, a grandísimos rasgos, cuatro corrientes, cuatro escenarios que ubican ciertas tendencias dentro de las prácticas feministas: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo posestructuralista. Dichas prácticas han elaborado conexiones y creado terrenos en donde articular el binomio feminismo y educación con expectativas y resultados diversos. La práctica de feminismos, la convicción que conlleva la debacle de esencias y construcciones binarias de flaco favor al sujeto femenino, en una palabra: las fugas de disciplinas que etiquetaban rígidamente o expulsaban sistemáticamente, se han hecho criticando posiciones que reifican categorías devaluatorias pero que utilizan también conceptos y metodologías, fragmentos de las mismas prácticas y discursos analizados. Tal vez uno de los síntomas más generosos de la posmodernidad, si cabe llamarle así, es la crítica a

metanarrativas, su análisis, pero también la utilización de sus residuos, el reciclaje de aquellos conceptos que aun partiendo de totalidades omniexplicativas pueden apoyar proyectos de resistencia y reconstrucción.⁸

Una de las encrucijadas que ha capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género, ha sido la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera. Las intervenciones, interrupciones y críticas provenientes de las prácticas feministas, o bien han tendido a afiliarse a uno de estos polos o han desechado esta tensión como improductiva (Acker, 1994). Aun cuando las temáticas del vínculo entablado entre los estudios de género y la educación son múltiples, sobre todo en lo que respecta a las tendencias radical, liberal y socialista, podemos señalar a grandes rasgos dos: la que se refiere al análisis del currículum explícito y aquella que se ocupa del análisis del llamado “currículum oculto”. La tendencia feminista posestructural representaría dentro de este marco de señalamiento de la diferencia, la construcción de una estrategia educativa cuyo objetivo es retomar las críticas, señalar los vacíos e iluminar las exclusiones de las tres tendencias anteriores, intentando el casi imposible reto de educar centrándose en la visibilidad de las diferencias. Es importante aclarar que la reflexión concerniente a lo educativo no se da en un terreno “limpio”, estrictamente delimitado y mapeado como terreno cognitivo o epistemológico perteneciente a lo educativo como disciplina. En países como los Estados Unidos,⁹ Inglaterra, Australia e Italia, entre otros, lo educativo surge como reflexión coordinada con otras disciplinas, como la antropología, la sociología y las ciencias políticas (así como con campos relativamente nuevos como los estudios de la mujer, la ecología, los estudios culturales y los estudios poscoloniales, entre otros).

Escenarios educativos de construcción del sujeto femenino en cuatro actos: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo post-estructuralista.

Cada uno de los escenarios que esbozamos a continuación presenta al sujeto femenino atravesado por diferentes vectores que dan cuenta de sus particulares formas de concebir la diferencia, la opresión y la resistencia. Los primeros tres

escenarios (feminismos radical, liberal y socialista)¹⁰ son prófugos de los saberes que ignoraban, activa o pasivamente, la especificidad de la diferencia y formas de la opresión femenina, pero presas de planteamientos de corte esencialista. El cuarto escenario (feminismo posestructuralista) es el representante de la fuga en su versión musical: como tema que crece sobre tonos anteriores. Se constituye como método que busca la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas, tanto del señalamiento de las particularidades de la opresión como de los mecanismos y formas de liberación.¹¹

Primer escenario: prácticas del feminismo radical

Las prácticas del feminismo radical conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal. A partir de este marco, el concepto de “patriarcado” adquiere su grosor, su densidad y su utilidad como concepto teórico, pero también pierde su potencia crítica al hacerse omniexplicativo. Las prácticas del feminismo radical no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento. Según Acker (op cit.), presentan dos tendencias fundamentales dentro de la educación: el estudio y crítica de las formas de dominación cultural y del conocimiento proveniente de la monopolización masculina, y el análisis de la política sexual cotidiana en la vida escolar. Dale Spender es una de las representantes más importantes de la producción teórica relacionada con el monopolio masculino en la producción de conocimiento y opina¹² que este monopolio masculino ha determinado, y así construido, las formas y contenidos aceptados de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la construcción de la dicotomía objetividad-subjetividad. Dividir neutralmente estos dos mundos privilegia un tipo de subjetividad: la masculina. La objetividad, entonces, no sería otra cosa que lo que apunta Adrienne Rich:¹³ el privilegio de la subjetividad masculina. Las leyes de construcción del conocimiento a partir de la subjetividad masculina, han impedido la estructuración y reconstrucción de la experiencia femenina y su traducción como conocimiento capaz de circular “legalmente” en el ámbito sociocultural. Desde esta perspectiva, el patriarcado se

entiende y construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrando el sistema de significaciones en la experiencia y deseos masculinos. Esta economía de la significación ha silenciado las voces que podrían representar la experiencia de las mujeres. Así, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico, sino también material.

En relación con la segunda tendencia del feminismo radical: análisis de la vida cotidiana dentro de la escuela, Acker (op cit.) anota que es también Spender quien ha hecho algunas de las contribuciones más significativas. Éstas se dividen en dos tipos de investigaciones,¹⁴ las relativas a la atención dada por maestros/as que privilegian a los niños sobre las niñas, y a los beneficios que la escuela “sólo para niñas” ofrece (por ejemplo, se habla del “*potencial subversor de que las mujeres aprendan de las mujeres y no de los hombres...*”¹⁵). En lo que toca a la vida cotidiana, Acker refiere algunas de las múltiples investigaciones que dentro de esta corriente destacan el carácter violento y “abusivo” de los niños sobre las niñas, y en ocasiones también sobre las maestras, especialmente en escuelas de nivel medio superior. En éstas se subraya cómo la violencia masculina en diferentes manifestaciones forma parte de la vida escolar¹⁶. La necesidad de dar atención a este hecho y a sus implicaciones se enfatiza en distintos estudios. Por ejemplo, Jones y Mahoney señalan que si en verdad existe un compromiso con el logro de la igualdad es necesario dar mayor importancia a lo relativo a la violencia sexual masculina y al papel que ésta juega en los modelos de masculinidad (asunto que ha sido poco confrontado en las escuelas), que al análisis de aspectos como lo que sucede cuando las niñas estudian física.

Un aspecto que no ha sido prácticamente abordado dentro de esta perspectiva es el que se refiere a cómo reeducar a los niños. Los trabajos que se ocupan de este problema —sobre todo aquellos que consideran la necesidad del análisis de las representaciones masculinas, no únicamente como opresoras y hegemónicas hacia lo femenino, sino también hacia diferentes formas de manifestación de la masculinidad— no provienen estrictamente del campo del feminismo radical, aunque se han nutrido de muchas de sus observaciones y marcos de referencia.

Segundo escenario: prácticas del feminismo liberal

Las prácticas liberales han centrado su atención en lo relativo al logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Dentro del campo de la educación han dado especial relevancia a asuntos como la coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas; el análisis de estereotipos sexuales en libros de texto; el estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula, y la promoción y el fortalecimiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas como masculinas. Han tenido auge principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia y España, a juzgar por la cantidad de publicaciones existentes a propósito de estos temas. Se desarrollaron como discurso teórico-metodológico principalmente durante las décadas de los setenta y ochenta (lo que no quiere decir que hoy en día no encontremos proyectos educativos que sostengan la igualdad de oportunidades como el modelo a seguir).

Los cuestionamientos a esta corriente apuntan al carácter acrítico de la tan buscada incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y al mercado laboral, así como a la ausencia de análisis acerca de la dinámica del modelo capitalista de producción y sus consecuencias para las mujeres. En otras palabras, las prácticas liberales son criticadas por concentrarse en hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar de fondo los modelos socioeconómicos y políticos que la noción de igualdad ofrece, y por su carencia de análisis en torno a las múltiples formas que cobra la sujeción femenina en estas sociedades. Estas prácticas obedecen a la creencia de que las instituciones educativas, centradas en modelos de igualdad entre los sexos, son capaces de remediar la opresión de mujeres. “Ingenua” y “meritocrática” son los adjetivos que pueden reconocerse en la literatura crítica acerca de la perspectiva liberal. Esta corriente representa el auge del feminismo de la igualdad, que ubica a las mujeres como recipientes unívocos de “la feminidad” sin distinciones de clase, color, sexualidad y etnia.¹⁷ Las prácticas liberales comparten una concepción esencialista de lo que significa ser mujer. Éste ha sido el blanco más frecuente de las críticas, sobre todo las provenientes de las llamadas, en Estados Unidos, “mujeres de color”,¹⁸ principalmente durante la década de los ochenta.

Es importante destacar que la crítica elaborada por estas mujeres no parte de una concepción disciplinaria de los campos del conocimiento. Un aspecto importante del origen de esta actividad crítica se da a partir de la creación de testimonios y autobiografías, en los delicados terrenos de la creación literaria y en los nuevos terrenos de la investigación etnográfica. “Mujeres de color” de las disciplinas más diversas, encontraron en los géneros prófugos¹⁹ un medio efectivo para elaborar sobre las razones de su exclusión y denunciar el carnaval de mediaciones que secuestraba o borraba sus diferencias. Destaca que tanto el testimonio como la autobiografía sean considerados “géneros prófugos”, difícilmente clasificables dentro de las categorías literarias. En estos textos²⁰ encontramos reflexiones críticas acerca del papel de la escuela, y de otros aparatos y recursos ideológicos como la iglesia, la nación, la ciudadanía en la mediación y construcción de escenarios que conforman e inventan sus *otros*.

Si uno de los resultados de las relaciones de poder ha sido la invención de un *otro* para cada sujeto, un esclavo para cada amo, las “mujeres de color” han contestado a esta invención construyéndose como prófugas de regímenes imaginarios y simbólicos, regímenes canónicos y masculinos de género (narrativo y sexual). La respuesta al imaginario tradicional, canónico y masculino que inventó variados escenarios para la construcción y preservación del *otro* femenino, queda interrumpida y reconstruida por un nuevo imaginario, una nueva escenografía diseñada por mujeres marginadas debido a su género, clase, raza u orientación sexual. El esclavo, pues, sí se libera del amo, pero no con el trabajo que sirve para sostener la holgazanería del amo, decorando los escenarios de fantasías maestras, a la par que lleva a cabo el “verdadero trabajo” que lo salva y libera (aquel del que el amo no sabe nada, el del pan con el sudor de la frente). El esclavo se libera de la misma manera que el amo: fantaseando, imaginándose en otros escenarios que no son los dictados por el imaginario del amo. El esclavo se libera imaginando, copiando justamente el mecanismo que lo sujetó al lugar del otro: la invención de la identidad propia.²¹ El *otro* femenino se libera inventándose a sí mismo. ¿Qué mejor espacio para la reconstrucción de escenarios de “liberación” del esclavo, del *otro* femenino, que la narrativa, que el terreno prófugo de los géneros *otros*?

Judith Butler (2001) concibe a esta actividad, a este “rediseño” de escenarios de constitución del *otro*, como una labor “genealógica”. Esta

“genealogía” no estaría ligada a la clásica búsqueda incesante de “orígenes” que den cuenta de la “verdadera” esencia del sujeto femenino, de la “verdad” escondida de su deseo, sino que tendría como tarea desenmascarar el carácter ficticio e imaginario, ligado a toda investidura de identidad y doblemente a aquella que es inventada para el *otro* femenino. Este imaginario femenino se constituye como una verdadera agencia política, recrea un discurso con economías de la significación que logran abrir nuevos campos de reflexión al interior de aquellos sistemas ideológicos que funcionan tatuando pertenencias simbólicas a cada sujeto interpelado por el poder. El campo educativo se nutre de estos testimonios y autobiografías, se nutre de metodologías etnográficas que colocan en el centro a una especie de ventriloquismo invertido: la voz antes impuesta al *otro* es ahora articulada por el *otro* que se inventa a sí mismo. Los sujetos masculinos o femeninos no dejarán nunca de ser ventrílocuos de otras voces, la inversión se da cuando el otro logra crear, impostar e inventar sus voces, siendo así ventrílocuo de sí mismo. La verdadera batalla es entonces contra las esencias, contra la búsqueda de orígenes fijos e inmutables, vengan del sujeto-amo que los prefabrica, o del *otro*-esclavo que los inventa para crear un terreno propio que, dicho sea de paso, si es ligado a esencias y verdades de origen lo capturará de nueva cuenta.²²

Tercer escenario: prácticas del feminismo socialista

El feminismo llamado socialista contribuyó en parte a esta batalla en contra de las invenciones esencialistas, pero respondiendo con nuevas “verdades” acerca de los orígenes de la inequidad: el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la causa fundamental de la opresión femenina, pues se beneficia de ella. Al eliminar el modelo económico centrado en la acumulación desigual del capital, otros tipos de sometimiento y opresión desaparecerían. Esta corriente ha sido influenciada fuertemente por tendencias neomarxistas dentro de la sociología de la educación. Ha puesto especial interés en dilucidar la forma en que el género y las relaciones de poder clasistas son reproducidas continuamente en el medio escolar; el papel de la escuela en la formación de hombres y mujeres de clase trabajadora y en su perpetuación como tales, así como la relación que guardan la familia, la escuela y el mercado laboral en el mantenimiento de las relaciones de

dominio entre géneros y clases (Weiner, 1994). La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales. Analiza las habilidades requeridas por la fuerza laboral y su división por sexos. Parte medular de este análisis es la clasificación de las profesiones, empleos y trabajos femeninos como menores, peor pagados, fuera del campo de la tecnología, la computación, los puestos de dirección. Los currículos escolares reforzarían la división sexual del trabajo. Acker (op cit.) señala que uno de los problemas de este enfoque es que existen, comparativamente, menos estudios empíricos sobre el proceso al interior de la escuela que estudios desde marcos históricos o correspondientes al campo de las ciencias políticas. Esto hace difícil la relación entre las teorías macrosociales y lo que sucede a nivel local o microsocioal en la escuela. Weiner (1986) señala que el feminismo socialista ha sido más eficaz en la construcción de teorías basadas en diversos conceptos marxistas y neomarxistas que en el diseño de prácticas educativas que se destilen hasta el propio salón de clase.

El énfasis dado por el feminismo socialista a uno de los vectores de la opresión (el sistema de acumulación capitalista) como “verdadero” origen de la inequidad, opacó e incluso borró otras formas de la diferencia en desigualdad que contribuían a la situación de inequidad dentro del sistema educativo. Acker (op cit.) comenta que las críticas de “mujeres de color”, como Hazel Carby, contribuyeron a que el feminismo socialista tomara una creciente conciencia de que factores como el género, la raza y la sexualidad, entre otros, interactuaban en formas complejas en el modelamiento de la vida de las niñas tanto dentro como fuera de la escuela.

Entre los campos “nuevos” que han surgido, en parte relacionado con la más reciente producción del feminismo socialista, está el de los “estudios culturales.” Este campo interdisciplinario se ha ido consolidando poco a poco, tomando como centro no las formas hegemónicas de dominación, sino la capacidad, estrategias y alternativas de los *otros* para resistirse al control social. Se pasa así del estudio de las formas del poder macropotentes y ultraopresoras, al estudio de las más sutiles formas de la resistencia, individuales o grupales. La pedagogía crítica, en respuesta a las críticas y producciones teóricas llevadas a cabo por feministas posestructuralistas, ha sido increíblemente productiva en esta área. Del análisis de las formas de la opresión se pasa, por el fascinante camino

de los “estudios culturales”, al análisis de las resistencias, atenuando y en algunos casos eliminando el papel de “víctimas” que las metanarrativas modernas habían construido para el subalterno. Se resiste a partir de la creación de formas de la diferencia que constituyan una cultura como capital simbólico. La definición de cultura se entrelaza íntimamente con el fenómeno educativo, y se potencia y acelera su capacidad de creación de espacios de resistencia que tiendan a formar sujetos que se crean y re-crean a partir del arte (las artes plásticas, la música, la literatura y el *performance*). El subalterno habla y construye su identidad a partir de la producción de cultura. La cultura es vista dentro de un complejo proceso de negociación en el que interviene el salón de clase y sus producciones. La pedagogía, atravesada por los “estudios culturales”, permea y construye nuevos rituales, saberes de “entrada libre” donde la diferencia se juega en sus múltiples vectores asimétricos que construyen los diversos escenarios de un nuevo sujeto subalterno.²³ Los estudios culturales pueden contener una base neomarxista muy sólida, además de considerar otro tipo de aspectos para el análisis de la constitución de escenarios de opresión.

Intelectuales pertenecientes a la pedagogía crítica han enfatizado, entre otras cosas, la necesidad de que cada particular forma de opresión derivada de factores como la clase, el género, la raza, la sexualidad, la edad, requieran pedagogías individuales que ataquen uno a uno dichos factores. Donald Macedo, en una de sus últimas entrevistas a Paulo Freire, señala junto con éste la posibilidad del diseño de alternativas contra las opresiones, a partir de la creación de pedagogías que enfoquen la erradicación o concientización de sólo una forma de las diferencias o un binomio acoplado de éstas. Desde este punto de vista, la “misión” de estructurar una pedagogía que combata todas las formas de la opresión es una tarea que borda en lo imposible. No hay pedagogía que pueda liberar al sujeto sometido a tanta partición o entrecruzamiento de modalidades de la diferencia. Nuestro cuarto escenario transita precisamente en los límites de esta imposibilidad, al tomar un reto doble: denunciar el carnaval de opresiones que se da dentro del salón de clase y diseñar estrategias pedagógicas para combatirlo. Nuestra tarea como docentes es evaluar qué escenarios de marginación, qué prácticas de resistencia y transformación pueden ser traducidas, incorporadas a nuestros contextos nacionales y a las particularidades de nuestras aulas y sistemas educativos

Cuarto escenario: la polémica entre las feministas posestructuralistas y la pedagogía crítica

Durante los ochenta creció en Estados Unidos el interés por estudiar aquellas teorías sociales que trataban intensamente el tema de la emancipación y la liberación de grupos marginales. Los/as teóricos/as de diversas áreas, pero principalmente de los campos de la educación y la nueva sociología, volvieron sus ojos al trabajo de autores como Paulo Freire y Michel Foucault. Es importante recordar —cómo podríamos olvidarlo— que, en Latinoamérica, Freire²⁴ y Foucault circulaban ya desde la década anterior. Sin embargo, las redes cognitivas en las que Freire fue aprehendido en países como Estados Unidos, lo colocaron rápidamente como un eslabón insustituible del discurso de la nueva sociología que se estaba gestando en esa década.

Particularmente en el campo educativo surgió, a raíz de planteamientos como los freirianos, un nuevo campo: el de la pedagogía crítica.²⁵ Sus principales representantes son: Henry Giroux, Peter McLaren y Donald Macedo, entre otros. El campo de la pedagogía crítica centró sus energías en el salón de clase como espacio privilegiado para potenciar la voz de las y los estudiantes, construido como los *otros*, los subalternos del proceso de conocimiento. Centró su atención en el desplazamiento del aula como espacio secuestrado por las técnicas pedagógicas aisladas del contexto político y cultural, hacia su comprensión como un espacio cultural dominado y codificado por las múltiples relaciones asimétricas entre poder y conocimiento.²⁶ El y la estudiante fueron analizados de formas similares a como se analiza al subalterno, al marginal, al *otro*, quien es privado de la voz por complicados procesos de mediación teórica, cultural y pedagógica. Las estrategias de resistencia propuestas rebasaron por mucho el campo de las técnicas pedagógicas y se vincularon con procesos de liberación, emancipación y democratización de alcances mucho mayores. El eje central de la pedagogía crítica se concentró en los términos de democratización, voz, subjetividad e identidad. Surgieron artículos y libros que obligaban a unir al salón de clase y sus prácticas pedagógicas con los más complicados procesos de represión, opresión y mediación ocurridos en otros niveles y en otros espacios institucionales a nivel nacional e internacional (teorías económicas de mercado, neomarxismo, ciencias

políticas). Ligaron también al campo pedagógico con complejos sistemas de democratización nacional. Esto permitió que el campo educativo, concebido como reclusa esfera de los/as pedagogos/as o maestros/as, caja de Pandora despreciada por su poco valor para teorizar los grandes temas como la democracia, la nacionalidad, la identidad, la subjetividad, adquiriera el halo necesario para circular como tema, campo o área digna de inversión intelectual a nivel internacional.

Es importante aclarar que en México, a partir del psicoanálisis y posteriormente de la adaptación de núcleos posestructuralistas del pensamiento contemporáneo —largamente despreciado en los Estados Unidos y muy de moda hoy—, el aula, el/la estudiante y la pedagogía se analizaron entretrejiendo su dinámica con los procesos de formación de identidad, de subjetividad, de democratización. Conceptos como la escisión del sujeto, la del sujeto inscrito en el discurso y en el lenguaje, y las críticas a discursos dominantes desde el campo de la izquierda, circulaban en México y en algunos países de Latinoamérica durante los setenta, años en que algunos países del primer mundo como Estados Unidos, miraban a Foucault, Lacan y Derrida, hoy “dioses” posmodernos norteamericanos de los noventa, como pensadores de izquierda bastante confundidos. Muy pocas de sus producciones teóricas fueron traducidas. Cabe mencionar que los hoy considerados en Estados Unidos como representantes del pensamiento posmoderno (Jacques Lacan, por ejemplo), en ocasiones fueron traducidos una o dos décadas antes en países como México o Argentina. Pensadores como Foucault o Freire fueron legitimados y reconocidos en Estados Unidos al iniciarse la década de los ochenta; su traducción y asimilación causaron una revolución en el pensamiento educativo de esa década.²⁷ El nacimiento de la pedagogía crítica introdujo un nuevo marco de reflexión y análisis teórico que rompía con la forma tradicional de enfocar el pensamiento educativo, más vinculado con la estadística, la sociología, la psicología o la historia como disciplinas nutrientes. El enfoque tradicional de lo educativo no lograban centrar a el/la estudiante, al salón de clases y al proceso educativo en polémicas que incorporaban dinámicas con vectores novedosos como los jugados entre el conocimiento y el poder, binomio que había logrado condensar análisis provenientes de múltiples disciplinas.

El campo pedagógico incorpora entonces conceptos como poder, resistencia, sujeto, discurso, identidad, democratización y voz. A partir de la gestación de la pedagogía crítica se estudia a la educación y a la pedagogía, desde el aula, como discursos, como lenguajes, como economías, como sistemas de simbolización que negocian los espacios de poder (poder nombrar, poder legitimar prácticas, poder incluir saberes, poder jerarquizar valores), de formas similares a como se negocian los lugares simbólicos de discursos como la salud, la sexualidad y otros sistemas de saberes que fomentan valores, instauran prácticas, disciplinan, conforman sociedades y legitiman culturas.

La pedagogía crítica enfatiza, releva lo que sucede con los sujetos cuando son sometidos a regímenes disciplinarios discursivos. En una palabra, abre un nuevo terreno de reflexión que vincula a el/la estudiante, a el/la maestro/a, al aula y al proceso educativo con el lenguaje, con el discurso como sistema regulador y por lo tanto con la cultura como maquinaria de constitución de subjetividades. Lo particularmente relevante de este campo es la concentración del aula como espacio crítico y analítico vinculado a espacios democratizadores. Muy claramente podemos señalar al pensamiento foucaultiano como el campo principal que permitió a la pedagogía crítica centrar su interés en el discurso y a Freire como el eje que atrajo las reflexiones sobre emancipación jugadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabemos, sin embargo, que ni Paulo Freire ni Michel Foucault precisaron el género como objeto de análisis del impacto del poder o del discurso de la opresión.

La pedagogía crítica desde el feminismo post-estructural

Aun las teorías más novedosas y revolucionarias incorporadas al campo de la educación durante la década de los setenta, no trataron el tema de las mujeres como un foco de sus alternativas de liberación. Si Freire no habló precisamente de las mujeres como sujetos de la emancipación y de la opresión fue, entre otras cosas, porque entonces éstas no circulaban en los discursos críticos, las economías de sentidos, los sistemas de significación que las señalaran como oprimidas, contenidas o marcadas por otras particularidades que no las confundieran con el obrero, el campesino, el iletrado, el rural, el marginal o cualquier *otro*, o subalterno.²⁸ Freire, en la ya mencionada entrevista que le hizo

Donaldo Macedo, expresa la importancia y pertinencia de la crítica feminista hecha a su trabajo, sobre todo a su libro *Pedagogía del oprimido*, no sin subrayar la imposibilidad de que ésta se diera durante el momento histórico y sociopolítico (los setenta) en que se concebía a la clase como el vector privilegiado de la asimetría en las relaciones de poder.

Mira, durante los años 70 los movimientos feministas no criticaron el tratamiento del género en mi trabajo. Pero las feministas de los noventa están siendo muy críticas. ¿Por qué? La respuesta es que las feministas de los noventa están viendo hoy lo que en los setenta ellas, tal vez, no habían descubierto. Yo pienso que lo que está mal es criticar a un autor o autora utilizando las herramientas que la historia no le había dado a él o ella en aquel momento. Yo escribí *Pedagogía del oprimido* hace veinte años (1994, p. 113).

Tuvo que pasar una década para que las razones de la exclusión y opresión, y las particularidades de la diferencia de lo femenino se hicieran discurso, se organizaran en un lenguaje tal que pudiera circular y causar efectos como el análisis e incorporación de lo relativo al género, además de las ya reconocidas como categorías de la diferencia. En el lenguaje teórico y en la práctica de los años sesenta se empezaba apenas a identificar a las mujeres como oprimidas de formas diferentes a las de los hombres pobres o de clase baja, o de raza no blanca, o cualesquiera de sus combinaciones; sin embargo, la red de conocimientos, el discurso que ha permitido que a las mujeres se les estudie por separado como se hizo con el obrero, el indígena, el campesino o con categorías como la clase, por ejemplo, tardó más de dos décadas en condensarse.²⁹ El problema radicaba en la complicación y desconstrucción de todo tipo de discursos: el de clase, el de raza, el económico, el cultural, pero dejando sin tocar la escisión y el sistema de diferenciación particular que se da entre los sexos. Freire y los feminismos de los setenta trabajaron con los discursos que circulaban en ese momento, el feminista tampoco se distinguía por su apertura a la complejidad de las formas de la dominación. Ninguno de los dos “perpetró,” o “maquinó” las exclusiones de formas de opresión.

Posteriormente, el tratamiento de nuevas formas de la diferencia transformaría marcos analíticos tanto de la pedagogía crítica como del feminismo. Este último rompe con la categoría monolítica de “mujer” y el primero empieza a contemplar la inclusión del género como vector importante. Estos quiebres se dan, como hemos visto ya en el apartado anterior, fuertemente influenciados por las intervenciones de las llamadas “mujeres de color” y las feministas que reclamaban otras posiciones de la subjetividad; por ejemplo, las vinculadas a la orientación sexual (feministas lesbianas). Es representativo que fueran estas mujeres, quienes se encontraban excluidas de los presupuestos de los feminismos liberales, radicales y socialistas, las que elaboraran las críticas más contundentes. Actualmente persiste un debate muy productivo, entablado entre los/as seguidores/as norteamericanos/as de Freire y Foucault (la pedagogía crítica), y las feministas norteamericanas, inglesas y australianas, entre otras seguidoras y críticas de las más recientes producciones foucaultianas y freireanas. Este debate no se ha presentado sin tensiones.

La pedagogía crítica y el feminismo posestructuralista comparten la necesidad de analizar al *otro* en su intrínseca e inexorable sujeción al discurso como sistema de poder, sin embargo algunas feministas han deslindado parcialmente sus análisis y producciones teóricas de campos como la pedagogía crítica. Las razones de su crítica, de su deslinde, son del máximo interés. Luke y Gore³⁰ precisan la crítica que el pensamiento feminista construyó en relación con la pedagogía crítica. Antes de exponerla, nos gustaría señalar lo que nos lleva a dar atención a esta polémica. Las razones fundamentales tienen su origen justamente en el tipo de reflexiones que arroja el vincular al poder con el conocimiento. En México, desde la década de los ochenta han circulado dentro de la academia textos traducidos de la pedagogía crítica. Se han organizado seminarios y coloquios cuyos invitados han sido los principales representantes de este campo. La pedagogía crítica ha tenido acogida en el ámbito académico de la pedagogía en México, ha abierto espacios nuevos, frescos y originales de reflexión, los cuales han extendido el impacto e importancia del aula hasta colocarla en el centro de la capacidad de reproducción ideológica pero también de resistencia y emancipación. En México existía ya en el campo educativo una tradición intelectual de crítica y cierto grado de interdisciplinariedad y de hastío de la “disciplinariedad”, lo cual favoreció la incorporación de saberes ligados a los

análisis discursivos posestructurales. No ha ocurrido lo mismo con las re-visiones y planteamientos feministas gestados durante la última década en relación con dicho campo. Esto ha traído como consecuencia que se asimile la riqueza y retos que la pedagogía crítica ofrece, pero sin que circulen sus limitaciones y críticas, sobre todo en el nivel de su aplicación práctica dentro del salón de clase, cara a cara con otros vectores de la resistencia y la diferencia planteados por algunas feministas norteamericanas y australianas, principalmente. Dichas construcciones han venido esencialmente del campo de las académicas feministas conocidas como feministas posestructuralistas.

Autoras como Ellsworth, Orner, Luke y Gore han construido una aguda crítica en torno a las más recientes reelaboraciones del campo de la pedagogía crítica. La “interrupción” que hacen del marco de la pedagogía crítica, consiste en la complicación y re-visión de los términos: voz, subjetividad, identidad y conocimiento, no sólo en relación con el concepto de género sino también en relación con diversas complicaciones que el fenómeno de emancipación provoca, al cuestionarse minuciosamente las alternativas de resistencia ofrecidas frente a los poderes hegemónicos reelaboradas por los teóricos de la pedagogía crítica. Las feministas posestructuralistas enfatizan su filiación posmoderna más con Foucault que con Derrida y Lyotard. Consideran que estos dos últimos no llevan a la consolidación de formas de resistencia política y se quedan en el peligroso terreno de la polisemia, la cual *al no servir a ningún amo sirve a todos por igual*. Para este grupo de feministas la arena política y el consiguiente diseño de estrategias de resistencia es el objetivo central. Si bien teóricos como Derrida y Lyotard potencian la desconstrucción de discursos, los análisis metafóricos y metonímicos subrayando el desplazamiento de toda significación y así la visualización de la intrincada trama tejida entre el poder de nombrar, condensar y desplazar el conocimiento como estrategia de legitimación de un saber, las feministas posestructuralistas como a las que hemos aludido no consideran que promuevan núcleos de resistencia política para aquellos sujetos marginales.³¹ Las posestructuralistas se centran en el acto de definición del lugar, la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento) dentro de una cartografía hipercrítica de los límites, fronteras, definiciones y exclusiones llevados a cabo por los discursos fundadores (metanarrativas). En otras palabras, su objetivo es la depuración de las diferencias que marcan al *otro*: el género, la raza, la orientación sexual, entre

otras, enfatizando paralelamente la particular composición de la diferencia y sus vectores en un contexto específico.

Es importante aclarar que las feministas posestructuralistas han logrado situar los vectores de la diferencia en su interrelación, minando la tiranía del género como única categoría legítima de la diferencia. Critican así algunos de los fundamentos básicos de los feminismos radical y liberal. Su construcción teórica enfatiza el análisis de la interrelación de vectores que cruzan al *otro* en sus más diversas manifestaciones, privilegiando un vector u otro según el contexto (¿quién está más oprimido, un niño o una mujer adulta?, ¿quién tiene menos poder, un campesino o una mujer de clase acomodada?). La crítica se centra en el privilegio de esencias sobre contextos, de orígenes únicos y singulares con respecto a la construcción de escenarios de la opresión. Complican la “misión” feminista al “desbanca” a las categorías: patriarcado, género, sexualidad como causas prefijadas de la opresión. En los diversos casos en que discursos alternativos han incorporado lo relativo al género, las posestructuralistas han marcado también la necesidad de una evaluación de las formas en que dicha “integración” reformula o únicamente “legítima” planteamientos básicos preexistentes a dicha asimilación. No es suficiente atravesar al sujeto con las diferencias clásicas como clase y raza, hace falta desentrañar los núcleos, entrecruzamientos y jerarquizaciones que la categoría de género posibilita y los nuevos reordenamientos discursivos que tal diálogo, tal entrecruzamiento, exigen.

Desde esta intrincada rama de marcas, vectores y cruces se localiza la posición de ese *otro* que es el/la estudiante, pero también de ese *otro* que es el/la maestro/a. La pedagogía crítica, desde esta cartografía feminista posestructural, no dividía al otro con el suficiente número de vectores: lo podía cruzar la clase, pero no el género o la orientación sexual. El sujeto estudiante cuya voz dentro del aula debía ser oída, reconocida, potenciada, resultaba entonces un producto no sometido lo suficientemente al análisis de sus diferencias, de aquello que marcaba su cuerpo, su discurso, su subjetividad como marginal o perteneciente al campo del *otro*. El hecho de construir a la/el estudiante como sujeto capturado, secuestrado por el discurso educativo institucional, y no identificar las diferencias de sexualidad y género como uno de sus cortes, cicatrices o determinantes, no consideraba debidamente dentro del proyecto de emancipación a las mujeres, con toda la gama de marcas y vectores posibles (de orientaciones sexuales diversas,

de color, pertenecientes a clases sociales diferentes, de edad avanzada, etc.). Además de la exclusión de algunas importantes diferencias que signan asimetrías entre grupos, las feministas posestructuralistas consideran que la construcción teórica del “maestro liberador o emancipador” carece de tratamiento crítico, delineándolo como figura universal, ahistórica, dictaminadora de las formas de liberación de los/as estudiantes en su diversidad.³² La pedagogía crítica construyó entonces un proyecto revolucionario de transformación y emancipación, el cual se enfocaba a un tipo de subjetividades cruzadas por cierto tipo de diferencias. Bajo el enfoque posestructural feminista, la pedagogía crítica continuaba trabajando con una concepción de sujeto que lo comprimía como sujeto-normativo-masculino,³³ jugado en un terreno discursivo muy rico y repleto de conceptos seductores y de complejidad teórica fascinante. Es el terreno donde se “sembró” a este *otro* (estudiante-normativo-masculino), lo que atrajo la atención en países como México. El reto posestructural feminista consiste entonces en examinar e ir más allá de la construcción de este sujeto normativo, y localizar cómo y en dónde se encuentra no sólo lo femenino, sino otras formas de la diferencia en relación con estos discursos emancipatorios contemporáneos.

La crítica de las feministas posestructurales no termina en el insuficiente y excluyente tratamiento de la diferencia; también establece que el lenguaje sumamente abstracto utilizado por la pedagogía crítica lo coloca en el ámbito de la universalidad y la utopía, sin ofrecer el terreno práctico dentro del aula, largamente aludido, y que haría posible la desmantelación de relaciones de poder asimétricas y el surgimiento de las voces de los/as estudiantes antes silenciosos/as. Ellsworth (1999) establece que el campo de la crítica pedagógica es más apto para un debate filosófico sobre la justicia, la libertad y la democracia y sus valores universales ilustrados, que para la estructuración del programa de un curso dentro de una escuela. Ella rechaza las posibilidades políticas, emancipatorias y curriculares de la pedagogía crítica en el ámbito escolar.

Estos retos, esta crítica, se han asumido de forma tal que los principales representantes de la pedagogía crítica, sobre todo en Estados Unidos, han producido textos en donde intentan articular las diferencias de género y de orientación sexual dentro del complejo discurso de la pedagogía crítica.³⁴ Esta incorporación es muy reciente y está siendo evaluada y criticada por las teóricas posestructuralistas en un debate que está llamado a indagar las profundas,

intrincadas y complejas modalidades de la diferencia y sus potencialidades de emancipación. Es pronto aún para evaluar si el género ha sido incorporado bajo la “técnica de la adhesión”; es decir, como un concepto sumado, citado pero que no cuestiona los presupuestos generadores que fincaron su exclusión. En este caso, el orden de los factores sí debiera modificar el producto. Las feministas norteamericanas son profundamente escépticas en relación con la disposición al cuestionamiento teórico por parte de los “padres” de discursos, cuyo origen precipitó la exclusión del género como componente de la diferencia y la impenetrabilidad de ciertas formas de autoridad como la del “maestro liberador”. Sin embargo, en México la pedagogía crítica ha tenido una acogida singular, ha abierto paso a paso posibilidades de la crítica que han sido fértiles en el terreno intelectual. Hemos visto cómo estudiantes, gracias a la circulación de los planteamientos de la pedagogía crítica, han pasado del aburrimiento al entusiasmo, y esto no es poco. Hemos visto también cómo el aula se libera de teorizaciones que la comprimían en espacios de medición estadísticos, psicológicos o históricos que aislaban o desconectaban al estudiantado de lógicas del poder, del ordenamiento y la legitimación de estructuras sociales dominantes con una fijación fetichista³⁵ hacia la cuantificación y la medición de la experiencia humana. El lenguaje de la izquierda, si bien vinculaba al aula con el discurso del poder, carecía de conceptos novedosos que atrajeran la atención de estudiantes más jóvenes (nacidos/as en los setenta y ochenta, cuyas memorias no alcanzan a ligar lenguajes teóricos marxistas con pasiones vivas).

Por último, es necesario evaluar si el estilo³⁶ de crítica hacia este campo a la que hemos hecho referencia puede entretenerse con las múltiples formas de resistencia y análisis desarrolladas por las mujeres y hombres del campo educativo en México. Nuestras formas de diferenciarnos, nuestros contextos de resistencia, no son los mismos que los de las feministas posestructuralistas norteamericanas, inglesas o australianas. ¿Cómo es conceptualizada la raza en nuestro contexto escolar? ¿Hemos erigido al mestizaje, a lo indígena, a la raza blanca, a lo híbrido como categorías centrípetas para acciones, resistencias, poderes, impotencias particulares desde el salón de clases, desde el contexto educativo, desde el terreno nacional? ¿Es necesario hacerlo? ¿Cómo hemos enfrentado la necesidad, —como educadoras en localidades nacionales y conceptuales diversas— de centrarnos en la raza, la clase, el género o la

orientación sexual como formas de la diferencia en nuestro contexto educativo? ¿Cómo hemos leído al interior del salón de clase la presencia del *otro* en sus modalidades extremas, del margen en su ubicación radical (lo que en países como Estados Unidos vendría siendo una mujer pobre, de color y lesbiana)? Nuestras formas de resistencia y conceptualización de la diferencia no han pasado por la publicación de debates abiertos en decenas de revistas, en centenares de libros y miles de cursos a nivel medio y superior que analizan al género y sus vínculos con el campo educativo. Tampoco han cruzado todos los vectores de la diferencia como ha sucedido en otros países. Las feministas a las que aludimos parten de sus contextos, sus aulas, sus estudiantes multiculturales, sus tradiciones de lucha sexual, social y cultural; son radicales en su posmodernidad, implacables, profundamente cuestionadoras de las formas de incorporación de los hombres, catedráticos, intelectuales que se adhieren, *a posteriori* y debido a fuerzas centrípetas, a la diferencia de género. ¿Cómo somos nosotras?, ¿existe un “nosotras” en el ámbito académico?, ¿qué formas de resistencia hemos articulado?, ¿qué puentes hemos tendido entre mujeres activistas e intelectuales?, ¿qué puentes entre clases sociales, entre niveles educativos, entre países hispano-hablantes?, ¿qué lenguaje hemos creado para hablar de lo que significa ser una estudiante mujer, niña, indígena, vieja, una profesora de primaria o universitaria, en nuestro sistema educativo?, ¿qué fronteras hemos traspasado?, ¿con qué herramientas?, ¿a qué precio?

Notas

¹ Véase por ejemplo: Epstein, 1998; Francis, 2000; Jordan, 1999; Kenway y Willis, 1998; Skelton, 1997, 1998; Power et al., 1998; Kessler et al., 1985.

² Vale la pena recordar que en un foro de académicas feministas realizado en México en 1988, o sea hace relativamente poco tiempo, se discutió la lucha por la cátedra que debían librar en las instituciones de educación superior quienes daban cursos acerca de la situación de las mujeres y de las relaciones entre los géneros. Esto obedecía al generalizado desprecio que se daba a estos asuntos, así como a las resistencias que encontraban en sus centros de trabajo para establecerlos como objeto de estudio. Por ejemplo, en muchas ocasiones las docentes se vieron forzadas a disfrazar el contenido de estas asignaturas con nombres que poco o nada tenían que ver con lo que se trataba, y los textos que se discutían eran los que ellas iban adquiriendo pues no existían materiales de este tipo en las bibliotecas (cfr. Carreras, 1989).

³ Por ejemplo, existe una amplia literatura en donde se revisan críticamente las políticas adoptadas desde hace buen tiempo en distintos países que da importantes luces sobre los resultados y limitaciones de éstas. Véase entre otros: Arends y Volman, 1995; Arnot,

1995; Bagilhole, 2002; Bensimon y Marshall, 1997; Deem, 1995; Hawkesworth, 1994; Mañeru et al., 1999; Morley, 1997; Myers, 2000; Salisbury y Riddell, 2000; Stromquist, 1997; Tsolidis, 1996; Yates, 1998.

⁴ Belausteguigoitia, M. y A. Mingo, 1999.

⁵ Las rebeliones estudiantiles de los sesenta, la batalla por la apertura de nuevos partidos políticos en México y Latinoamérica, los movimientos guerrilleros, las luchas por la independencia de las colonias después de la Segunda Guerra Mundial, contemplaban enfáticamente el tema de la apertura, la liberación, la independencia de partidos hegemónicos, imperios, sistemas políticos autoritarios, sistemas económicos capitalistas, pero sin inscribir la particular opresión que estos mismos discursos de liberación ejercían sobre las mujeres.

⁶ Para analizar las luchas de grupos minoritarios feministas en los Estados Unidos por la inclusión del sujeto femenino al interior de discursos de liberación durante las décadas de los setenta, ochenta y parte de los noventa, ver De la Torre y Pesquera, 1993.

⁷ ¿Pueden las lectoras apoyarnos en esta cita con su memoria (con la reciente es suficiente) en relación al número de ocasiones en que han recibido adjetivos, sustantivos y verbos (no digamos complementos de miraditas) que reduzcan los feminismos a melcochas ciegas?

⁸ Ejemplo de esto es la constante utilización de categorías freudianas, hegelianas o marxistas que representan, por un lado, la persistencia de metanarrativas, pero por otro y sin lugar a dudas, la posibilidad de construcción de identidades en la diferencia. Su densidad teórica y, paradójicamente, su misión “ilustrada” y “liberadora” (moderna), favorecen su constante evocación. Conceptos como el inconsciente, el sujeto fragmentado; escenarios fundacionales como la dialéctica del amo y el esclavo y las formas de representación que el marxismo clásico hace del sujeto (capturado, enajenado y dislocado por diversos órdenes), son recuperados y a veces híbridamente reconfigurados, para poder construir y hablar del sujeto posmoderno. Para un extraordinario despliegue de momentos de utilización y crítica de estas metanarrativas modernas ver Spivak, 1988.

⁹ Es importante recordar que en Estados Unidos, por ejemplo, no existe la carrera de pedagogía o ciencias de la educación a nivel de licenciatura, sólo es impartida a nivel de posgrado. Esto permite ver que la ubicación de la reflexión de lo educativo parte unida a otra u otras disciplinas.

¹⁰ Entre los trabajos que abordan lo relativo a los asuntos que han relevado diversos feminismos en el campo de la educación, véase Acker, 1994; Arnot y Weiner, 1987a; Middleton, 1995; Perrault, 1993; Weiner, 1994.

¹¹ Para ver diferencias entre los asuntos debatidos en los discursos feministas de los setenta (liberal, radical y socialista) y los que son de interés actual, consúltese Barret y Phillips, 2002.

¹² Véase Spender; 1990, p. 61. Spender parafrasea a Rich al introducir el tema de “la objetividad”: El orden patriarcal es el producto de la subjetividad masculina y ha sido legitimado y hecho incuestionable al conceptualizar esta subjetividad como “la objetividad”.

¹³ *On Lies, Secrets and Silence*, 1979, p. 207.

¹⁴ Véase Spender, 1982, y Sarah y Spender, 1993.

¹⁵ Sarah, Scott y Spender, 1993, p. 91.

¹⁶ Para ejemplos de esto consúltese entre otros Francis, 2000; Jordan, 1999; Kenway y Willis, 1998; Mac an Ghail, 1999; Skelton, 1999.

¹⁷ En países como Inglaterra y Estados Unidos, marcados por migraciones poscoloniales, la etnia es un componente importante en la definición de sujetos y su clasificación como ciudadanos.

¹⁸ Las llamadas *Women of Color* representan aquellas mujeres que ocuparon y ocupan el lugar del *otro* norteamericano. En su mayoría, pertenecen a grupos minoritarios creados a partir de flujos de migraciones diversas. Destacan las chicanas (algunos grupos de los

cuales, cabe mencionar, no cruzaron la frontera si-no que la frontera los cruzó), las asiáticas-americanas, las afro-americanas y las nativo-americanas (descendientes de la población indígena del norte de América). Dichos grupos han peleado, principalmente y con mejor éxito, durante la década de los sesenta, por sus derechos civiles, derechos a la ciudadanía, a la igualdad y a la diferencia. Destacan respectivamente: Gloria Anzaldúa, Norma Alarcón, Ana Castillo, Sandra Cisneros, bell hooks, Hazel Carby, Audre Lorde, Barbara Christian, Trinh T. Minh-ha, Gayatri Chakravorty Spivak, entre otras. El trabajo realizado por Adrienne Rich fue muy importante en la fisura del feminismo liberal inscrita por las “mujeres de color”, a pesar de ser una mujer blanca-americana; el hecho de ser judía y lesbiana le permite compartir algunas de las críticas al feminismo liberal. Son innumerables los textos publicados en la década de los ochenta que a nuestro parecer resultan fundamentales para la comprensión del papel de las “mujeres de color” en las interrupciones y críticas hechas al feminismo liberal, al marcar algunas de las pautas de concepción de la diferencia en relación no sólo con el género, sino con la clase, la raza, la sexualidad y el capitalismo como sistema clasificador y ordenador de expulsiones. Algunos de los principales son los siguientes: *Esta puente mi espalda*, una antología de textos de mujeres tercer mundistas editada también en español en 1988 por Cherrie Moraga y Ana Castillo; “Politics of Location”, de Adrienne Rich (1986); “Can the Subaltern Speak”, de Gayatri Ch. Spivak (1988), *Feminist Theory: From Margins to Center*, de bell hooks (1984).

¹⁹ Estos géneros prófugos: cartas, testimonios, autobiografías, se caracterizan por tener orígenes debatibles y categorizaciones variadas o difíciles de estipular con limpieza. La emergencia de estrategias narrativas y de adopción de voz y autoridad a partir de estos géneros, representa el cuestionamiento a los cánones y convenciones que tradicionalmente habían despreciado o considerado como menor dicha producción narrativa, lejos de poder acceder a la categoría de “obra maestra”. Las feministas “de color” y las feministas lesbianas, principalmente, usaron este medio para articular sus diferencias, inscribir sus voces y producir teoría a partir de la exclusión. La exclusión en este caso abarca no sólo la marginación de las “mujeres de color” con respecto al feminismo liberal, sino también la marginación de dichas formas narrativas en relación con los cánones y convenciones tradicionales. Las “mujeres de color”, centraron parte importante de su narrativa alrededor del peso ideológico, simbólico e imaginario que instituciones como la escuela, la religión, la nación, cargaban sobre sus voces y su identidad. Véase Kaplan, 1992.

²⁰ Véanse Harlow, 1986; Beverly, 1989; Carr, 1994; Summer, 1988; Visweswaran, 1994.

²¹ Para profundizar en las formas de resistencia construidas por el “esclavo”, véase el ensayo de Julio Ramos, 1994.

²² Éste ha sido el núcleo de la polémica desatada en el centro de las “políticas de identidad”, sobre todo en Estados Unidos. La primera estrategia para lograr unidad en contra de la fragmentación y sometimiento exigido para las minorías dentro de Estados Unidos era la invención de orígenes comunes; en el caso de los chicanos, por ejemplo, la invención de una nación que los contenga: Aztlán. Por supuesto esta invención requería que las diferencias que pudieran fragmentar menuda noción permanecieran invisibles, así otros sometimientos —como el de las mujeres a las leyes patriarcales “aztecas”, el de las mujeres a los dictados de la nación heterosexual, a la nación cuya tradición y origen es fincado sobre lo femenino como garantía de tradición— debieran permanecer en silencio. Para profundizar en el debate sobre nacionalismo e identidad femenina, veánse Alarcón, 1993, pp. 49-54; Anzaldúa, 1987. Grewal, 1994; Sangari y Vaid, 1989.

²³ Para un análisis del ritual como forma intervención en la institución educativa y como instrumento de resistencia y crítica, véase McLaren, 1995.

²⁴ Vale la pena anotar que el pensamiento de Freire circuló ampliamente en México desde el inicio de los setenta, en particular dentro del movimiento que se conoce como “educación popular”. La traducción del portugués al español de dos de sus obras: *La educación como práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970), tuvieron

un destacado efecto en el quehacer de quienes formaron parte de ese movimiento, no sólo en México sino en otros países de América Latina.

²⁵ Para una visión de las influencias teóricas contenidas en los planteamientos de la pedagogía crítica, consúltese Luke, 1992.

²⁶ De la obra de algunos de los representantes de la pedagogía crítica destacan D. Macedo, *Literacies of Power. What Americans Are not Allowed to Know*, 1994; P. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, 1995; H. Giroux, en sus escritos contenidos en *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*, 1991. Cabe apuntar que en estos textos han incorporado analíticamente y productivamente las críticas que las feministas posestructuralistas hicieron a los primeros productos del campo de la pedagogía crítica.

²⁷ Sabemos que la capacidad de recuperación que pueden tener los países poderosos: a principios de los ochenta, en la Universidad de Berkeley, Foucault impartía sistemáticamente seminarios, cursos y conferencias.

²⁸ Véase “bell hooks Speaking About Paulo Freire. The Man, his Work”, 1993. En este artículo se hace una recapitulación de los beneficios ofrecidos por Freire en relación con la crítica feminista, no sin subrayar sus omisiones.

²⁹ Como hemos visto, los feminismos de los setenta tampoco eran especialmente “sensibles” a integrar y elaborar otras formas de dominación que no incluyeran al género como categoría imprescindible y elaborada bajo una “fórmula fija”, que incluyera las ecuaciones esencialistas y causales de la opresión sin importar el contexto.

³⁰ Véase “Introducción” al libro *Feminism and Critical Pedagogy*, 1992.

³¹ Sin embargo, otras feministas como Julia Kristeva, Luce Irigaray, Helen Cixous y otras representantes de la corriente francesa, han incorporado a Derrida como un factor estratégico en la construcción de teorías alternativas a la concepción patriarcal de feminidad, liberándola de capturas simbólicas ancestrales.

³² Véase el trabajo de Mimi Orner, 1999.

³³ Véase Luke y Gore, 1992, p. 6.

³⁴ Henry Giroux, 1999, reconoce y articula al feminismo como una postura crítica y teórico-metodológica, insustituible y esencial para profundizar en los debates sobre la diferencia y la emancipación. Esto sucede después de una amplia producción crítica de las feministas posestructurales, las cuales señalaron enfáticamente algunas de las omisiones de la pedagogía crítica.

³⁵ El término “fetichista” es usado para esclarecer cómo un campo o un objeto de estudio sólo puede existir con la presencia de un elemento que garantiza ordenamientos y límites. En este caso, la objetividad sería el fetiche. Véase McLaren, 1995, “Prólogo”.

³⁶ Con toda intención afirmamos que se trata de un problema de estilo. El estilo es la forma en la que una pregunta es articulada o una respuesta es expedida. Tiene que ver con las formas culturales de la crítica, las formas culturales en que se inquiere, se resiste y se responde; las formas culturales en que se articula y congregan los conjuntos de razones que llevan a una propuesta.

Bibliografía

ACKER, S., *Gendered Education*. Buckingham y Filadelfia: Open University Press, 1994.

ALARCÓN, N., "Traddutora, traditora: una figura paradigmática del feminismo de las chicanas", en *Debate Feminista*, 4, (8), 1993.

ANZALDÚA, G., *Borderlands: La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/aunt lute, 1987.

ARENDS, J. y M. Volman, "Equal Opportunities in Education in the Netherlands and the Policy of the ILEA", en Dawtrey, et al (edits.), *Equality and Inequality in Education Policy*. Inglaterra: Open University Press/Multilingual Matters, 1995.

ARNOT, M. y G. Weiner (eds.), *Gender and the Politics of Schooling*. Londres: Hutchinson, 1987.

ARNOT, M., "Feminism, Education and the New Right", en Dawtrey, et al (edits.), *Equality and Inequality in Education Policy*. Inglaterra: Open University Press/Multilingual Matters, 1995.

BAGILHOLE, B., "Challenging Equal Opportunities: changing and adapting male hegemony in academia", en *British Journal of Sociology of Education*, 23, (1), 2002.

BARRET, M. y A. Phillips (eds.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. México: PUEG/PAIDOS 2002.

BELAUSTEGUIGOITIA, M. y A. Mingo, "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación", en BELAUSTEGUIGOITIA, M. y A. Mingo (edts.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM/PAIDOS, 1999.

BENSIMON, E. y C. Marshall, "Policy Analysis for Postsecondary Education: Feminist and Critical Perspectives", en Marshall, C. (edt.), *Feminist Critical Policy Analysis. A perspective from Post-Secondary Education*. Londres: Falmer Press, 1997.

BEVERLY, J., "The Margin at the Center: On *Testimonio* (Testimonial Narratives)", en *Modern Fiction Studies*, 35, primavera, 1989.

BUTLER, J., *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: PUEG/PAIDOS, 2001.

-
- CARRERAS, M. (comp.), *La docencia universitaria sobre la problemática femenina. Posibilidades y obstáculos*. México: CISE-UNAM, Serie Sobre la Universidad, núm. 15, 1989.
- CARR, R., "Re(-)presenting Testimonial: Notes on Crossing the First World/Third, World Divides", en I. Grewal y C. Kaplan (eds.), *Scattered Hegemonies*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- DE LA TORRE, A. y M. Pesquera, *Building with Our Hands. New Directions in Chicana Studies*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- DEEM, R. M., "State Policy and Ideology in the Education of Women, 1944-1980", en DAWTREY, et al (edits.), *Equality and Inequality in Education Policy*. Inglaterra: Open University Press/Multilingual Matters, 1995.
- ELLSWORTH, E., "Por qué esto no parece empoderante. Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica", en Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM/PAIDOS, 1999.
- EPSTEIN, D. et al. (edts.), *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- Francis, B., *Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues*. Londres: Routledge Falmer, 2000.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.
- GIROUX, H. (ed.), *Posmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. Nueva York: SUNY, 1991.
- GIROUX, H., "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo", Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM/PAIDOS, 1999.
- GREWAL, I., "The Female Body and Nationalist Discourse: The Field of Life and Death Revisited", en I. Grewal y C. Kaplan (eds.), en *Scattered Hegemonies. Postmodernity and Transnational Feminist Practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- HARLOW, B., "From the Women's Prison: Third World Women's Narratives of Prison", en *Feminist Studies*, 12, otoño, 1986.

-
- HAWKESWORTH, M., "Policy studies within a feminist frame", en *Policy Sciences*, 27, 1994.
- HOOKS, B., "Bell Hooks Speaking About Paulo Freire. The Man, His Work", en P. McLaren y P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Nueva York: Routledge, 1993.
- HOOKS, B., *Feminist Theory: from Margin to Center*. Boston: South End Press, 1984
- JONES, C. y P. Mahony (eds.), *Learning Our Lines: Sexuality and Social Control in Education*. Londres: Women's Press, 1989.
- JORDAN, E., "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas", en Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM/PAIDOS, 1999.
- KAPLAN, C., "Resisting Autobiography: Out-Law Genres an the Transnational Feminist Subject", en S. Smith y J. Watson (eds.), *Decolonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiographies*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- KENWAY, J. y S. Willis, *Answering Back. Girls, Boys and Feminism in Schools*. Londres y Nueva York: Routledge, 1998.
- KESSLER, S. et al., "Gender Relations in Secondary Schooling", en *Sociology of Education*, 58, (enero), 1985.
- KOLODNY, A., "A Map for Rereading; or, Gender and the Interpretation of Literary Texts", en S. Nelson, C. Kahane y M. Sprangnether (eds.), *The (M)Other Tongue. Essays in Feminist Psychoanalytical Interpretation*. Nueva York: Cornell University Press, 1985.
- LUKE, C. y J. Gore, "Introduction", en C. Luke y J. Gore (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. Nueva York-Londres: Routledge, 1992.
- LUKE, C., "Feminist Politics in Radical Pedagogy", en C. Luke y J. Gore (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. Nueva York-Londres: Routledge, 1992.
- MAC AND GHAILL, M., "'New' cultures of training : emerging male (hetero) sexual identities", en *British Educational Research Journal*, 25, (4), 1999.
- MACEDO, D., *Literacies of Power. What Americans are not Allowed to Know*. San Francisco: Westview Press, 1994.

-
- MAÑERU, A., Jaramillo, C. y A. Cobeta, "La diferencia sexual en la educación, la políticas de igualdad y los temas transversales", en Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (edts.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM/PAIDOS, 1999.
- MCLAREN, P., *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in Postmodern Era*. Nueva York: Routledge, 1995.
- MCLAREN, P., *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI/CESU-UNAM, 1995.
- MIDDLETON, S., "Women, Equality and Equity in Liberal Educational Policies, 1945-1988: A Feminist Critique", en Liz Dawtrey, *et al.* (eds.), *Equality and Inequality in Education Policy*. Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd./The Open University, 1995.
- MORAGA, C. y A. Castillo (eds.), *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press, 1988.
- MORLEY, L., "Change and Equity in Higher Education", en *British Journal of Sociology of Education*, 18, (2), 1997.
- MYERS, K. (edit.), *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender Equality Initiatives in Education*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- POWER, S. et al., "Schoolboys and schoolwork: gender identification and academic achievement", en *International Journal of Inclusive Education*, 2, (2), 1998.
- RAMOS, J., "Literatura y la constitución de la persona jurídica", en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, año XX, núm. 40, 2º semestre, 1994.
- RICH, A., *On Lies, Secrets and Silence. Selected Prose 1966-1978*. Nueva York: W. W. Norton & Company, 1979.
- SALISBURY, J. y S. Riddell (eds.), *Gender, Policy and Educational Change*. Londres: Routledge, 2000.
- SANGARI, K. y S. Vaid, *Recasting Women: Essays in Indian Colonial History*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.
- SARAH, E., M. Scott, M. y D. Spender, "La educación de la feministas: defensa de las escuelas no mixtas", en D. Spender y E. Sarah (eds.), *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- SKELTON, C., "Primary Boys and Hegemonic Masculinities", en *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 1997.

-
- SKELTON, C., "Feminism and research into masculinities and schooling", en *Gender and Education*, 10, 1998.
- SKELTON, C., "Becoming macho: infant boys, masculinities and schooling", ponencia presentada en la conferencia "Voices in Gender and Education". Warwick: Universidad de Warwick, 1999.
- SPENDER, D., *Invisible Women, The Schooling Scandal*. Londres: Writers and Readers, 1982.
- SPENDER, D. Y E. Sarah (eds.), *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SPENDER, D., *Man Made Language*. Londres: Pandora, 1990.
- SPIVAK, G., "Can the Subaltern Speak?", en Nelson and Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1988.
- STROMQUIST, N., "Gender Policies in American Education: Reflections on Federal Legislation and Action", en Marshall, C. (edt.), *Feminist Critical Policy Analysis. A perspective from Primary and Secondary Schooling*. Londres: Falmer Press, 1997.
- SUMMER, D., "'Not Just a Personal Story': Women's Testimonios and the Plural Self", en B. Brodzky y C. Schneck (eds.), *Life/Lines: Theorizing Women's Autobiography*. Ithaca: Nueva York, Cornell University Press, 1988.
- TSOLIDIS, G., "Feminist Theorisations of Identity and Difference. A case-study related to gender education", en *British Journal of Sociology of Education*, 7, (3), 1996.
- VISWESWARAN, K., *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- WEINER, G., "Feminist Education and Equal Opportunities: Unity or Discord?", en *British Journal of Sociology of Education*, 7, (3), 1986.
- WEINER, G., *Feminisms in Education. An Introduction*. Buckingham y Filadelfia: Open University Press, 1994.
- YATES, L., "Constructing and Deconstructing 'Girls' as a Category of Concern", en Mackinnon A., Elgqvist-Saltzman I. y A. Prentice (edits.), *Education into de 21st Century. Dangerous Terrain for Women?*. Londres: Falmer Press, 1998.

DILEMA DE LA ACTUALIDAD: EDUCACIÓN Y PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN TECNOLÓGICA*

**Violeta Núñez
Profesora Titular de la
Universidad de Barcelona**

“A la desigualdad social, vieja como los hombres, le ha sucedido la sociedad dual; a la pobreza le ha nacido la exclusión; a los de arriba y los de debajo de siempre les hemos agregado los incluidos y los excluidos de ahora. La característica de la nueva situación es que no admite grados: se puede ser más o menos pobre, pero o se está adentro o se está fuera. La relación de conflicto y por tanto de dependencia recíproca, propia de la pareja explotador/explotado; amo/esclavo; no cabe entre incluidos y excluidos, son ámbitos herméticos de intersección imposible. Y de ahí su condición intransitiva, el destino irreversible de la marginación que producen.”

J. Vital-Beneyto: “La cultura de la solidaridad”, *El País*, 28.5.98

1. Los nuevos dilemas

Pensar hoy las posibilidades del trabajo educativo requiere, tal vez, en primer lugar, recordar que asistimos a un derrumbe: el de la sociedad que heredamos del siglo XVIII. Estamos en medio de un cambio radical en las configuraciones sociales y económicas, en el establecimiento de los vínculos sociales, en las representaciones acerca del tiempo y el espacio, a modo de una verdadera revolución copernicana.

Los profesionales del campo social en general, y pedagógico en particular se enfrentan a:

- Por un lado, *investigaciones difíciles, tormentosas*, que propongan el respeto de opciones de vida, culturales, organizativas diversas, pero que reclamen y sitúen el derecho a la participación en las actividades económicas y sociales como freno a la noción de prescindibilidad (Rosanvallon 1995a y 1995b; Fitoussi-Rosanvallon, 1997).

- Por otro, a *proyectos de gestión de lo social*, en los que será difícil prever como habrá de evitarse la profundización de la exclusión y la consecuente formación de los guetos y la potenciación de una suerte de indisciplina social. Cuestiones que nos alejan, cada vez más, de la construcción de la socialidad en términos de ciudadanía. Esa disolución de lo social va dejando, para muchos sujetos, como única conexión a la modernidad de época, las redes de criminalidad globalmente establecidas.

Será necesario, traducir teórica, técnica y aún legislativamente tales propuestas, a fin de que sea posible actuar socialmente (desde la garantía pública) sin propiciar, por ejemplo, la creación de guetos. Personas aisladas según un rasgo, que las definiría, con sólo un futuro que, en realidad, no es sino la replicación *ad infinitum* de una situación de profunda injusticia. Podemos mencionar a título de ejemplo la situación de ciertos inmigrantes en países del entorno europeo o de ciertos grupos, considerados como *minorías* étnicas.

En este sentido el dilema es qué hacer cuando el capitalismo informacional declara excluidas de su ordenamiento económico a enormes masas sociales.

Exclusión que implica líneas demarcatorias que dejan fuera continentes (como es el caso del África subsahariana), países o amplios sectores dentro de un mismo país. Cuál es la ética que sustenta (o ha de sustentar) hoy a la educación? ¿Cómo restablecer o establecer cotas de justicia? ¿Cómo garantizar el acceso, consolidación y profundización de la democracia? ¿Cómo traducir en políticas sociales nuevas propuestas que trabajen contra la exclusión, esto es, a favor de la articulación de los sujetos en la actualidad de época?

¿Estamos legitimados, en el trabajo educativo, a decidir que, dado lo injusto de la lógica imperante, se trata de confinar en el gueto?

Este acto aparentemente tan monstruoso y extraño a nuestra sensibilidad es, sin embargo más próximo de lo que podemos creer. O, acaso ¿no estamos condenando a un gueto, el de los sin-futuro, a los niños o adolescentes que presentan problemas escolares? ¿No hacemos lo mismo cuando creamos instituciones a la *medida de la pobreza*, para circunscribir un llamado problema social? Por ejemplo, cuando se habla de que un educador marroquí es el que

mejor atenderá, en Cataluña, a un adolescente de la calle de igual procedencia, ¿qué idea de sociedad democrática y de ciudadano se está sosteniendo?

Pero puede que, dado que es un momento donde aparecen situaciones absolutamente nuevas, cambios profundos en lo social y en lo económico, podamos volver a pensar los alcances de la educación.

Tal vez sea éste otro momento *inaugural* para la educación, si podemos definirla como una puerta que se abre al mundo; como ofertas sociales que brindan algo del patrimonio, del viejo *legado*, y también algo de lo *nuevo*, a modo de recursos o *instrumentos de navegación*. Ello a condición de que sean verdaderos hilos, para enganchar y engancharse en las redes sociales y económicas, a participar como actores de en usos y apropiaciones de la cultura, amplia y plural, a la que los ciudadanos tienen derecho. Quizá entonces logremos re-fundar las prácticas sociales novedosas, audaces, en consonancia con los tiempos nuevos.

Precisamente, para paliar los efectos segregativos, el trabajo social educativo ha de plantearse como:

- atención a la particularidad;
- responsabilidad de inscribirla en la *actualidad* de época

Por tanto, ha de huir de las categorías, que reducen a los sujetos a mero elemento de un *conjunto poblacional* cuyo destino ya está *previsto*.

Reintroducir el enigma en un mundo que aparenta y presume de conocerlo todo: ¡he allí un verdadero desafío!

Nos convoca a trabajar para un mundo abierto, para la incertidumbre, desde una ética nueva: el reconocimiento de los derechos sociales de inserción social y económica. Se trata de la reinvención del estatuto de ciudadanía.

Esta es una idea a discutir, a pensar, a tomar en todo caso como un problema que nos convoca a trabajar.

2. Los cambios tecnológicos y sus efectos: nuevos desafíos a la educación

Como muy bien señala Joel de Rosnay (Cebrián, 1997), vivimos a velocidad vertiginosa. Y ello por cuanto nuestra percepción de las coordenadas espacio-tiempo ha cambiado. Nos encontramos, en efecto, ante una tecnología de integración. A lo largo de la historia el hombre ha utilizado tecnología de sustitución: el automóvil reemplazó al coche de caballos, el fax al télex, etc. Se trataba de técnicas que se suceden unas a otras de manera lineal a lo largo del tiempo. Por el contrario, las tecnologías de integración constituyen el fruto de la convergencia de varias de aquéllas. No se trata de un paso más, sino de la modificación del conjunto mismo. Las tecnologías de la información incluyen microelectrónica, informática, telecomunicaciones y también, ingeniería genética.

En estos momentos, uno de los retos planteados en el ámbito mundial es, precisamente, la cuestión acerca de la capacidad que cada sociedad genera para dominar esas tecnologías informacionales. De hecho, en cada momento histórico, la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología estratégica de su época, ha marcado su destino. Pero en la actualidad ese desafío resulta más apremiante.

Las consecuencias del desarrollo tecnológico son aún imposibles de predecir en su conjunto. En estos momentos estamos en pleno pasaje de la tecnología de procesamiento y archivo de la información a la tecnología de conexión, es decir, tecnología basada en la red de comunicaciones. Se está pasando a “la disolución de la idea misma de PC (personal computer) y a la difusión de la capacidad de procesamiento de información en la red, a la que se conecta cualquier objeto (desde la cortadora de césped al reloj pulsera), compartiendo su información y activando los resultados de ese procesamiento en cualquier punto de la red, que es infinita”. (Castells, 1999)

La revolución en las tecnologías internacionales define una reestructuración del modo capitalista de producción, lo cual implica cambios en las reglas de juego, social y cultural, de vastos alcances. Esto ha llevado a algunos autores a hablar de capitalismo informacional.

“En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Sin

duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de la información.

Sin embargo, lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad. El procesamiento de la información se centra en la superación de la tecnología de este procesamiento como fuente de productividad, en un círculo de interacción de las fuentes del conocimiento de la tecnología y la aplicación de ésta para mejorar la generación de conocimiento y el procesamiento de la información: por ello, denomino informacional este nuevo modo de desarrollo, constituido por el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico basado en la tecnología de la información”, (Castells, 1997, p. 43).

No toda actividad económica o cultural en el mundo es global, pero las actividades estratégicamente dominantes están organizadas en redes globales de decisión e intercambio: desde los mercados financieros a los mensajes audiovisuales. El planeta es asimétricamente interdependiente. En general, el capital es global y el trabajo local.

Pero las nuevas tecnologías informacionales y comunicacionales (TIC) no sólo han introducido cambios cualitativos en el modo de producción capitalista, sino en las modalidades de relaciones políticas, sociales y culturales. La propagación de los modelos de red tienden a reemplazar las jerarquías tradicionales: estamos pasando de organizaciones de tipo piramidal a organizaciones matriciales, donde la cuestión se juega en términos de la distancia respecto a los centros y donde los modelos de gestión suponen relaciones más igualitarias entre los miembros de tales organizaciones.

“Las tendencias sociales y económicas de nuestro tiempo se basan en el desarrollo de una lógica de redes. Y la demanda de tecnología red por parte de esa lógica ha cambiado la trayectoria tecnológica que se estructuraba hace tan sólo dos décadas en torno a una cuidadosa

jerarquía de ordenadores autónomos. La tecnología de red, permite la constitución y expansión definitiva de la sociedad red que estaba en gestación. Hemos llegado, operativamente hablando, a la hora de las redes. Ni bueno, ni malo, pero radicalmente distinto de lo vivido hasta ahora” (Castells, 1999).

Los modelos de red permean tanto las configuraciones de las unidades convivenciales como las nuevas estructuras del Estado, como la organización del trabajo.

En este último rubro, constatamos dos fenómenos concomitantes, a saber:

- La *recomposición del empleo* en función de las transformaciones tecnológicas *aumenta de la desigualdad* (J-B de Foucauld) : en efecto, los sectores de alta productividad, ligados al desarrollo de las nuevas tecnologías, suelen disponer de salarios generosos. Por el contrario, los sectores de servicio, están obligados a moderar los salarios para que el empleo crezca o se mantenga. Esta dinámica asociada al cambio tecnológico provoca que disminuya empleo en los sectores que pueden pagar buenos salarios mientras que aumenta en los que se pagan sueldos modestos.
- Las nuevas formas de organización del trabajo producen un fenómeno social inédito: *la exclusión del ciclo productivo*. Parecería que estas nuevas formas sólo podrán incorporar de manera estable a una minoría de trabajadores, para los cuales habría una cierta garantía a cambio de un compromiso de reconversión permanente. Para el resto, se crearían condiciones de extrema precariedad: contratos temporales, trabajos interinos, a tiempo parcial, ... ubicándose en el extremo el desempleo. Esto comporta una exclusión o *des-afiliación* (Castel, 1998) también respecto a lo *social* (Fitoussi, Rosanvallon, 1997).

Estas cuestiones que se estructuran en la lógica de la economía global, atraviesan de manera diversa los tejidos sociales, cortándolos en fragmentos de difícil reagrupación.

Ahora bien la complejidad del momento histórico se advierte en la concomitancia de todos estos procesos, pues junto a la desigualdad y la exclusión se despliegan importantes procesos de democratización entre los que acceden a las redes. Y esta mayor igualdad entre los incluidos, implica una separación profunda respecto a los excluidos. Significa un corte que se profundiza de manera irreversible (en progresión geométrica), entre los que acceden a las nuevas tecnologías y los que no, los que acceden al mercado de trabajo y aquellos que son catalogados o son susceptibles de ser catalogados como *prescindibles*.

En estos momentos, la segmentación y la desigualdad cambian de sentidos. En la economía capitalista tradicional, cada segmento social era una categoría: la desigualdad social se producía entre grupos sociales. Hoy, por el contrario, la segmentación se produce en el interior de cada grupo social: los niveles de calidad y cualificación operan como criba *intracategorial*, exacerbados por la expansión de las nuevas tecnologías.

Lo que acabamos brevemente de reseñar, sin duda, plantea nuevos desafíos a la educación. En tanto la estructura organizacional de tipo piramidal tiende a perder importancia y los modelos de redes eclosionan, el ascenso social en vertical disminuye su importancia, mientras aumentan las oportunidades de movilidad horizontal.

Los retos que estos procesos plantean a la educación pueden, quizá, ser planteados en los siguientes términos:

- ¿Es posible, y en caso afirmativo, cómo, democratizar el acceso a los circuitos dónde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo? Se pueden diseñar los quehaceres educativos a la medida de la pobreza y la exclusión o bien apostar por propuestas de calidad, verdaderos procesos de culturización respecto a la propia lengua, a la/s lengua/s requeridas para una inserción en circuitos amplios y al lenguaje informacional.
- ¿Podemos hoy repensar la estructura misma desde la que se imparten y gestionan los saberes? Tal vez podríamos animarnos a considerar que la organización en niveles (y la de éstos dentro de un único tubo al que llamamos *sistema educativo*), hace obstáculo al acceso de todos los

ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento idóneos y de los saberes básicos necesarios para organizar trayectos sociales diversos y participar del estatuto de ciudadano.

- ¿Cómo considerar las nuevas modalidades emergentes en la socialización de la infancia? No es posible hoy pensar ni que las regulaciones vendrán exclusiva o fundamentalmente de las instituciones tradicionales (familia, escuela,...) ni que los mecanismos del mercado regularán espontáneamente los flujos sociales en el sentido de la equidad y la cohesión social necesarias para una convivencia democrática sostenible. ¿Seguiremos entonces aferrados a los viejos ideales de los imaginarios preindustriales acerca del niño y la infancia, o nos arriesgamos a pensar teniendo en cuenta las nuevas reglas del juego?
- ¿Cómo articular, desde la responsabilidad pública, esta necesidad de los nuevos tiempos de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas? La actualización de los conocimientos será una variable principal para quedar incluido o excluido de los nudos donde se realicen las actividades socialmente más significativas. En Cataluña, por ejemplo, en estos momentos el fracaso de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), ronda el 40 por ciento. Tal vez sea un buen momento para sentarnos a pensar y discutir.

Se trata de restituir al sujeto de la educación en lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en cada época y no de aquéllos que se consideran *a la medida de su cultura de proveniencia*.

Por ejemplo, podríamos pensar como garantizar que los niños (es decir, *también los niños pobres*) puedan acceder al mundo tecnológico que atraviesa este presente y perfila los futuros posibles. Esto nos plantea, sin duda, un desafío verdadero.

Pero no menos que los *viejos* retos, pues educar es hoy brindar las herramientas tecnológicas, pero también las de los viejos saberes, las del rigor científico, las lingüísticas,... Luego cada actor social construirá sus propios recorridos, empleando diversos materiales del *utillaje* de época.

Ahora bien, los saberes hay que transmitirlos (responsabilidad de las generaciones adultas) y hay que apropiárselos (responsabilidad de las nuevas generaciones). Es decir, éstas deben estudiar, incorporar, cumplir, con los ritos y la disciplina del trabajo conceptual. Flaco favor les hacemos cuando suponemos que el saber se construye a partir de la mera interacción con el medio... como si el saber brotara mágicamente, lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desechando, sintetizando, desplegando, interrogando,...

El saber del actual sistema es que, definido como *único tubo* por el cual se ha de pasar, sigue priorizando la homogenización (según... ¡clases de edad!) por sobre la exigencia fundamental de este momento: la gestión de la información y su transformación en conocimiento, en producción de saberes.

La prioridad puesta en la homogenización produce que, a partir de la vía de *dirección única* que constituye el sistema, se generan una serie de *vías muertas*, es decir, inconducentes. Esto se denomina, de manera *políticamente correcta: atención a la diversidad*...

Allí se produce, reproduce y estanca el *resto social*: una serie de categorías, mayormente de *carácter suburbial*, que desde luego *detectaremos* como *población en riesgo*. El círculo de la exclusión se cierra.

Pero, además, hay otra cuestión clave: la escuela misma está a un tris de convertirse en una institución promotora de la exclusión social,

- pues su planteamiento:
 - homogeneidad;
 - capacitación para un empleo según nivel del sistema superado;
 - concepción de la escuela primaria como transmisión de saberes más que elementales y, en según que áreas, epistemológicamente insostenibles;
 - concepción de la escuela secundaria como trasmisión de informaciones;
- resulta hoy anacrónico

| |
|----------------------------------------------------------------------------|
| ANACRONISMO: error que consiste en suponer acaecido un hecho en una |
|----------------------------------------------------------------------------|

época distinta de aquella en que sucedió. Y por extensión, **incongruencia que resulta de presentar algo como propio de una época a la que no corresponde.** (Dicc. Enciclopédico Espasa Calpe [subr. ppio])

3. ¿Qué proponemos?: pensar de otra manera. Otra manera de organizar la responsabilidad pública en educación:

- Enfatizar la atención particular de TODOS los niños;
- Enfatizar la enseñanza de los saberes fundamentales: lenguas [la lengua propia del país; otra/s lengua/s moderna/s; las clásicas (latín y griego); y las informacionales (incluido el inglés); filosofía (si ¡incluso en la primaria!); historia; música; arte; ciencias...

Tal vez se trata de hacer retornar al *Trivium* y el *Cuadrivium*, atravesados por las TIC.

Sin embargo, sabemos que el continuar pensando según los antiguos términos, proporciona a las *buenas conciencias*, amplios beneficios secundarios. El más importante es que permite seguir reservando la consideración de *infancia* para los que entran y permanecen en el *tubo* del sistema educativo.

Los otros son los niños adjetivados (Muller, 1998): niños *desertores*, niños *absentistas*, menores *infractores*, niños *en la calle*, niños *de la calle*. Para ellos, de entrada, no se abre sino un destino cierto de desamparo y de segregación. La *educación*, homologada a escuela, no es para ellos. Su *educación*, a lo sumo, tiene los alcances de la asistencia. El derecho a la educación es sistemáticamente conculcado: o se someten al *único espacio* o quedan fuera, o en el dentro-fuera de las vías muertas...

Puede que este momento histórico, en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para advertir el anacronismo, en el que ha caído el sistema educativo: no por que no haya sido válido, sino que el mundo ha cambiado.

La noción misma de sistema que se emplea (un único orden posible), se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones.

Pero hemos de considerar la necesidad casi de un nuevo contrato intergeneracional.

Paradójicamente, y aunque suene un poco fuerte decirlo en estos términos, somos los propios agentes de la educación quienes, ante la posibilidad de pensar esas *nuevas maneras*, nos cerramos en banda. Como si la educación estuviera condenada a ser sistema o a no ser...

Y, sin embargo, podríamos hacer nuevas apuestas... En esta línea, y en disposición de correr los riesgos de pensar, proponer, buscar, equivocarse, se inscribe esta *nueva* disciplina que hemos dado en llamar *Pedagogía Social*.

Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo. Algo de los viejos pedagogos que, hacia fines del siglo XIX, fueron capaces de inventar la escuela para todos, en un gesto constitutivo de las democracias. Tal vez no se trata ya de volver a insistir en mejorar el viejo legado, sino de recrearlo con audacia, en una suerte de apuesta renovada a favor de las jóvenes generaciones, aquellas en quienes los adultos hemos de volver a depositar nuestras fragilizadas esperanzas...

En definitiva, se trata de convocar en la educación para que *vuelva a inventar* un cruce entre la política social y el trabajo de culturización de las nuevas generaciones.

Notas

* Este texto se basa en un capítulo del libro de la autora titulado *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Editorial Santillana 1999.

Bibliografía.

- ARENDRT, H. (1989): *La crisis de la cultura*, Barcelona, Pórtic-Assaig.
- BORJA, J.-CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, Taurus.
- BALANDIER, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires, Piados.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I-II-III. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet*. Madrid, Areté.
- CEBRIÁN J. (1998): *La red*. Madrid, Taurus.
- DELORS, J. [Presidente de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión...*, Madrid, Santillana.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- FISCHER, H. *et al.*, [comp.] (1997): *El final de los grandes proyectos*. Barcelona, Gedisa.
- FITOUSI, J-P, ROSANVALLON, P. (1996): *Le nouvell âge des inégalités*, Paris, Seuil-essais.
- GUÉHENNO, J.-M. (1995): *El fin de la democracia*. Barcelona. Paidós.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra.
- HABERMAS, J. (1997): *Más allá del Estado Nacional*, Madrid, Edit. Trotta, Traducción y presentación: Manuel Jiménez Redondo.
- HEGEL, G. F. (1995): *Filosofía del derecho*. Buenos Aires, Edit. Claridad. Introducción Karl Marx.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid, Humanitas.
- KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KEYNES, J. (1987): *Ensayos sobre intervención y liberalismo*. Barcelona, Orbis.

MULLER, V. (1998), "El niño ciudadano y otros niños", en *El Niño*, Revista del Instituto del Campo Freudiano- Centro Interdisciplinario de Estudios del Niño. Barcelona, No. 5.

NEGROPONTE, N. (1997): *El mundo digital*. Bilbao. Ediciones B.

NIETZCHE, F. (1994): *La voluntad del poderío*. Madrid, EDAF.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

ROSENVALLON, P. (1994): *La crisis del Estado Providencia*. Madrid, Civitas.

----- (1995): *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Manantial.

TEDESCO, J.C. (1998): *Conferencia Inaugural*. II Congreso Estatal de Educación Social. Madrid.

TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid, Ed. Temas de Hoy-Ensayo.

----- (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?" en *Claves de razón práctica*. Madrid, No. 56.

----- (1996): "La globalización como ideología", en *El País*, Barcelona, 29.09.96.

----- (1997): "El sujeto democrático. 1 Las concepciones liberal, revolucionaria y social de la democracia" en *Claves de razón práctica*, Madrid, No. 76.

----- (1997): "El sujeto democrático. 2 Igualdad y diferencia" en *Claves de razón práctica*, Madrid, No. 77.

----- (1999): "Los desafíos de la interculturalidad" en *Lateral. Revista de cultura*, Barcelona.

WACQUANT, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.

WEBER, M. (1984): *Economía y Sociedad*. México, FCE.

----- (1985): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Orbis.

LA ROBÓTICA PEDAGÓGICA

Enrique Ruiz-Velasco Sánchez
Investigador Titular de la UNAM
Centro de Estudios Sobre la Universidad

Introducción

Uno de los principales objetivos de la robótica pedagógica es la generación de entornos de aprendizaje basados fundamentalmente en la actividad de los estudiantes. Es decir, ellos podrán concebir, desarrollar y poner en práctica diferentes robots educativos que les permitirán resolver algunos problemas y les facilitarán al mismo tiempo, ciertos aprendizajes.

En otras palabras, se trata de crear las condiciones de apropiación de conocimientos y permitir su transferencia en diferentes campos del conocimiento. Tomando en cuenta lo anterior, podemos observar que la robótica pedagógica se ha desarrollado como una perspectiva de acercamiento a la solución de problemas derivados de distintas áreas del conocimiento como las matemáticas, las ciencias naturales y experimentales, la tecnología y las ciencias de la información y la comunicación, entre otras.

La robótica pedagógica se fundamenta en las ideas principales que están a la base de la Epistemología y la Psicología Genética y de otras teorías conceptuales y de didácticas especiales.

La robótica pedagógica privilegia el aprendizaje inductivo y por descubrimiento guiado. La inducción y el descubrimiento guiado se aseguran en la medida en que se diseñan y se experimentan, un conjunto de situaciones didácticas constructivistas mismas que permitirán a los estudiantes construir su propio conocimiento.

La robótica pedagógica, se inscribe en una teoría cognoscitivista de la enseñanza y del aprendizaje. El aprendizaje se estudia en tanto que proceso constructivista y es doblemente activo. Activo por una parte, en el sentido solicitar al estudiante ser activo desde el punto de vista intelectual; y por otra parte, requiere que el estudiante que sea activo, pero desde el punto de vista motor (sensorial). Una característica primordial de la robótica pedagógica es,

mediante un uso pedagógico de la computadora, generar entornos tecnológicos ricos, que permitan a los estudiantes la integración de distintas áreas del conocimiento para la adquisición de habilidades generales y de nociones científicas, involucrándose en un proceso de resolución de problemas con el fin de desarrollar en ellos, un pensamiento sistémico, estructurado, lógico y formal.

Se trata de ubicar al estudiante en un medio ambiente tecnológico (mismo que le permitirá la manipulación concreta de objetos reales) de tal suerte que sea capaz de iniciar un proceso de resolución de problemas, es decir, que a partir de la realidad en la que se encuentra, el alumno podrá percibir los problemas, imaginar soluciones, formularlas, construirlas y experimentarlas con el doble objetivo de comprender y proponer o mejorar la solución propuesta.

El desafío es más bien controlar -jugar con- lo real que intentar inmediatamente una interpretación abstracta del fenómeno. Al final, se trata de desarrollar en el estudiante un pensamiento estructurado, que le permita encaminarse hacia el desarrollo de un pensamiento más lógico y formal.

Es situando al alumno en un entorno educativo heurístico, en donde se pueda explorar y experimentar de manera libre e imaginativa, que pensamos favorecer la adquisición de estrategias cognitivas.

Robots y robótica

La palabra robótica que significa la ciencia que estudia a los robots, tiene su origen en Runaround, una maravillosa historia de ciencia ficción publicada por Isaac Asimov en su libro Yo Robot.

La robótica en tanto que disciplina, toma conceptos provenientes de diversos dominios del conocimiento: de la Mecánica, de la Física, de las Matemáticas, de la Cinemática, de la Geometría, de la Electrónica, de la Electricidad, de la Informática, etcétera. Por ejemplo, en el dominio de las matemáticas, la geometría es muy importante para trabajar el modelo geométrico del robot y poder representar espacialmente los grados de libertad (dirección en el espacio que puede tomar un eje, o elemento articulado, independientemente de otros ejes o elementos articulados) de los robots.

La robótica es pues, una integración de diferentes áreas del conocimiento, y la dificultad de aprehenderla, radica en la integración de esos dominios diferentes. Esta integración sería sin duda facilitada mediante una utilización pedagógica del carácter cuasi-antropomórfico del robot. Esta utilización pedagógica que permite al estudiante proyectarse de manera sensorial, en acción durante el funcionamiento del robot, sería previa a una enseñanza fraccionada de cada una de las disciplinas que contribuyen a este funcionamiento.

El campo de aplicación de la robótica se ha extendido considerablemente para englobar toda una gama de disciplinas y, de este hecho, ella ha desbordado del cuadro tradicional de la fabricación automatizada, para ir hacia una utilización de la robótica en el campo de la Educación, es decir, de la **robótica pedagógica**.

La robótica pedagógica

Es a partir de 1975 que aparece una primera utilización con fines pedagógicos de la robótica. Se trataba en esa época de desarrollar un sistema de control automatizado de administración de experiencias en laboratorio en el campo de la Psicología. De estas investigaciones emergió el concepto de encargado-robot¹

El encargado-robot es un sistema que tiene por objetivo hacer trivial la preparación de experiencias de laboratorio en el dominio de la Psicología experimental. El alumno cambia de campo de experimentación cambiando únicamente de programa. El alumno puede entonces en cada campo configurar un gran número de experiencias, modificando los parámetros a través del teclado de la computadora.

Martial Vivet², del Laboratorio de Informática de la Universidad de Maine, define a la micro-robótica pedagógica como “...una actividad de concepción, creación/puesta en práctica, con fines pedagógicos, de objetos técnicos físicos que son reducciones bastante fiables y significativas de procedimientos y herramientas robóticas realmente utilizadas en la vida cotidiana, particularmente en el medio industrial”.

Es a partir de esta definición, que se han realizado muchos trabajos que pretenden contribuir al desarrollo de un marco teórico y conceptual en educación para la robótica pedagógica, así como a la construcción de entornos de aprendizaje en distintos medios y niveles.

La robótica pedagógica como disciplina integradora de distintas áreas del conocimiento

Un objetivo tecnológico primordial de la robótica pedagógica es, mediante un uso pedagógico de la computadora, la generación de entornos tecnológicos ricos, que permitan a los estudiantes la integración de distintas áreas del conocimiento para la adquisición de habilidades generales y de nociones científicas, involucrándose en un proceso de resolución de problemas con el fin de desarrollar en ellos, un pensamiento sistémico, estructurado, lógico y formal.

Se trata de ubicar al estudiante en un medio ambiente tecnológico (mismo que le permitirá la manipulación concreta de objetos reales) de tal suerte que sea capaz de iniciar un proceso de resolución de problemas, es decir, que a partir de la realidad en la que se encuentra, el alumno podrá percibir los problemas, imaginar soluciones, formularlas, construirlas y experimentarlas con el doble objetivo de comprender y proponer o mejorar la solución propuesta.

El desafío es más bien controlar -jugar con- lo real que intentar inmediatamente una interpretación abstracta del fenómeno. Al final, se trata de desarrollar en el estudiante un pensamiento estructurado, que le permita encaminarse hacia el desarrollo de un pensamiento más lógico y formal.

Si hacemos una lectura rápida de algunos reportes de investigación sobre la enseñanza de las ciencias y de la tecnología, podremos constatar que nuestras escuelas no han respondido de manera eficaz a las expectativas que se tenían sobre el aprendizaje de estas disciplinas, mucho menos sobre el interés que pudieran despertar en los alumnos por su estudio.

Empero, la cultura tecnológica que estamos viviendo, exige una mayor preparación e interés por el estudio de las ciencias y de la tecnología por parte de nuestros jóvenes estudiantes.

La robótica pedagógica como un entorno tecnológico que permite un uso creativo del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Dado el carácter polivalente y multidisciplinario de la robótica pedagógica, ésta puede ayudar en el desarrollo e implantación de una nueva cultura tecnológica en todos los países, permitiéndoles el entendimiento, mejoramiento y desarrollo de sus propias tecnologías.

Uno de los principales objetivos de la robótica pedagógica, es la generación de entornos de aprendizaje basados fundamentalmente en la actividad de los estudiantes. Es decir, ellos podrán concebir, desarrollar y poner en práctica diferentes robots educativos que les permitirán resolver algunos problemas y les facilitarán al mismo tiempo, ciertos aprendizajes.

En otras palabras, se trata de crear las condiciones de apropiación de conocimientos y permitir su transferencia en diferentes campos del conocimiento. Tomando en cuenta lo anterior, podemos observar que la robótica pedagógica se ha desarrollado como una perspectiva de acercamiento a la solución de problemas derivados de distintas áreas del conocimiento como las matemáticas, las ciencias naturales y experimentales, la tecnología y las ciencias de la información y la comunicación, entre otras.

Innumerables intentos didácticos se han realizado para dar cuenta de los procesos que facilitan la apropiación cognitiva. No obstante, pocos se han inspirado en los trabajos de la Epistemología y la Psicología Genética. Estas, han brindado diferentes posibilidades poco explotadas por otras corrientes pedagógicas.

La robótica pedagógica se fundamenta en las ideas principales que están a la base de la Epistemología y la Psicología Genética y de otras teorías conceptuales y de didácticas especiales.

La robótica pedagógica privilegia el aprendizaje inductivo y por descubrimiento guiado. La inducción y el descubrimiento guiado se aseguran en la medida en que se diseñan y se experimentan, un conjunto de situaciones didácticas constructivistas mismas que permitirán a los estudiantes construir su propio conocimiento.

La robótica pedagógica, se inscribe en una teoría cognoscitivista de la enseñanza y del aprendizaje. El aprendizaje se estudia en tanto que proceso constructivista y es doblemente activo. Activo por una parte, en el sentido de

demandar al estudiante ser activo desde el punto de vista intelectual; y por otra parte, solicita que estudiante que sea activo, pero desde el punto de vista motor (sensorial). Asimismo, el proceso constructivista le da la importancia que se merece al error. Aquí el error es un accionador fundamental que permite al estudiante equivocarse y probar distintas alternativas de solución.

Enumeraremos enseguida, algunas de las principales bondades de la robótica pedagógica:

- i) Integración de distintas áreas del conocimiento
- ii) Operación con objetos manipulables, favoreciendo el paso de lo concreto a lo abstracto
- iii) Apropiación del lenguaje gráfico, como si se tratara del lenguaje matemático
- iv) Operación y control de distintas variables de manera síncrona
- v) El desarrollo de un pensamiento sistémico
- vi) Construcción y prueba de sus propias estrategias de adquisición del conocimiento mediante una orientación pedagógica
- vii) Creación de entornos de aprendizaje
- viii) El aprendizaje del proceso científico y de la representación y modelización matemáticas

i) Integración de distintas áreas del conocimiento

En efecto, la construcción de un robot pedagógico requiere del conocimiento de muy diversas áreas. Por mencionar algunas, es necesario tener conocimientos de mecánica para poder construir la estructura del robot pedagógico. También se requieren conocimientos de electricidad para poder animar desde el punto de vista eléctrico al robot pedagógico. Asimismo, es importante tener conocimientos de electrónica para poder dar cuenta de la comunicación entre la computadora y el robot pedagógico. Finalmente, es necesario tener conocimientos de informática para poder desarrollar un programa en cualquier lenguaje de programación que permita controlar al robot pedagógico. No debemos olvidar que este conocimiento no puede estar atomizado o particionado. Es necesario integrarlo en el momento del desarrollo del robot

pedagógico. Es aquí justamente, que la robótica pedagógica muestra una de sus principales bondades, al permitir integrar distintas áreas del conocimiento, en un proyecto que requiere de un buen ejercicio de integración y que en este caso, la construcción misma de un robot pedagógico, es un excelente pretexto para lograr esta integración desde el punto de vista cognitivo y tecnológico.

ii) Operación con objetos manipulables, favoreciendo el paso de lo concreto a lo abstracto

Aquí se trata de favorecer el desarrollo de estrategias propias de resolución de problemas por parte del sujeto, cuando opere directamente con el robot pedagógico, para llegar por esta vía, a formas de conocimiento más ricas y significativas para él. Esto se logra, mediante la posibilidad de permitir que se ejerza la acción del sujeto sobre los objetos. Lográndose con esto, que los sujetos enriquezcan sus diferentes representaciones del objeto que manipularon y puedan, a partir de estas acciones, llegar a resultados objetivos comunes y, por abstracción reflexiva, construir conceptos también comunes, manteniendo evidentemente, la diversidad en sus representaciones.

iii) Apropiación del lenguaje gráfico e icónico, como si se tratara del lenguaje matemático

Otra de las principales bondades de la robótica pedagógica es, la simultaneidad de la representación gráfica en la pantalla de la computadora, entre el fenómeno de la vida real que se está reproduciendo y su simulación gráfica. Con ello, se asegura que los estudiantes se estén apropiando del lenguaje gráfico, como si se tratara del lenguaje matemático. El lenguaje gráfico, al igual que el lenguaje matemático, es un lenguaje universal. Desde el punto de vista cognitivo, tiene muchas bondades. Es más fácil la lectura, la memorización y la interpretación de una gráfica normal o de un icono, que el aprendizaje de memoria de un conjunto de números que muchas veces no podemos interpretar o memorizar, puesto que nuestra memoria a corto plazo está limitada. Esto tiene dos ventajas: la primera, la liberación de espacio en nuestra memoria a corto plazo, espacio que podremos dedicar a la solución del problema en cuestión y; la segunda, el aprendizaje y uso de un nuevo

lenguaje, el lenguaje icónico-gráfico, como si se tratara del lenguaje matemático.

iv) Operación y control de distintas variables de manera síncrona

Aquí se repite el esquema de integración y uso de varias variables al mismo tiempo. Esto es, mediante la representación gráfica del fenómeno y la posibilidad de observarlo en la vida real, aunque miniaturizado, la robótica pedagógica, nos permite manipular, operar y controlar varias variables de manera síncrona. Una vez que iniciamos el proceso de reproducción del fenómeno en estudio, a través del robot pedagógico, inmediatamente, se comienza a controlar varias variables que están interactuando en forma paralela y concurrentemente. Una primera visualización es realizada sobre el fenómeno reproducido y otra segunda visualización, es realizada a la gráfica que se está construyendo en la pantalla de la computadora, como resultado del fenómeno estudiado. Realmente, aquí podremos visualizar física y mentalmente la interacción entre varias variables. Pensemos en el caso de las marionetas robotizadas de LaPalme y Bélanger³. Son un buen ejemplo, de concurrencia, paralelismo y simultaneidad de acción de varias variables que están variando e interactuando al mismo tiempo, en tiempo real.

v) El desarrollo de un pensamiento sistémico

Permitir que los estudiantes logren desarrollar sus estructuras cognitivas de la manera más completa posible, se hace evidente en la aplicación de la robótica pedagógica. Para la solución de un problema planteado mediante el control de un robot pedagógico, el desarrollo de una actividad en robótica pedagógica, va a solicitar de parte del estudiante que a pesar de que sus estructuras cognitivas siguen una secuencia de desarrollo única, y de que las estructuras son sucesivas y de tipo inclusivo, es decir, que cada vez que se establece una nueva estructura, ésta contiene a las anteriores y que cada estructura es más poderosa que la precedente; el estudiante no podrá olvidar que cada una de las partes componentes del sistema en cuestión, son parte de un todo y que cada una de estas partes, constarán de sus variables específicas y que todas están

en interacción y que la variación de unas influye necesariamente en las otras. Así pues, el estudiante tendrá que tener forzosamente una visión integral del problema en su conjunto y tendrá que visualizarlo como un todo formado por partes y que esas partes son interdependientes y se alimentan unas con otras, constituyendo en si mismo, un sistema.

vi) Construcción y prueba de sus propias estrategias de adquisición del conocimiento mediante una orientación pedagógica

La robótica pedagógica brinda la posibilidad de que el alumno construya su propia estrategia de adquisición del conocimiento a través de una orientación pedagógica que no limita al estudiante a ser un receptor pasivo de conceptos, mismos que muchas veces no son tan fáciles de asimilar por su estructura cognoscitiva. Esta posibilidad se inicia permitiendo al estudiante la manipulación directa sobre el objeto, esto es, haciendo énfasis en la actividad del sujeto durante la interacción con los objetos de conocimiento. Es gracias a las estructuras cognitivas diferenciales, que se delimitará el tipo de aprehensión de la realidad por parte del sujeto. Es importante considerar que en la situación didáctica a la cual han sido convocados los estudiantes, darán cuenta de todo un contexto y tendrán toda una jerarquía psico-pedagógica, a fin de asegurar que una vez que los estudiantes hayan resuelto el problema, esta será la única forma de saber que realmente han construido el conocimiento que se deseaba que ellos aprendieran.

vii) Creación de entornos de aprendizaje

La posibilidad de creación de entornos de aprendizaje mediante la robótica pedagógica se ha constituido en una herramienta poderosa desde el punto de vista cognitivo, para permitir la creación de mejores condiciones de apropiación del conocimiento. Esto, porque permite la observación, exploración y reproducción de fenómenos precisos y reales. Favorece la interactividad alumno-computadora-robot-profesor. Pone en relación los comandos de ejecución y su consecuente reacción o resultado. El estudiante es confrontado inmediatamente con su error, si es que este existe. Se vuelven mucho más ricas

y motivantes, todas y cada una de las acciones y reacciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden ejecutar una infinidad de veces los procesos o los fenómenos en estudio, hasta que el estudiante esté satisfecho de los resultados de las hipótesis generadas por él mismo.

viii) El aprendizaje del proceso científico y de la representación y modelización matemáticas

Mediante el hecho de enfrentar a los estudiantes ante un problema y que ellos tengan que resolverlo, la robótica pedagógica les permite, por medio de las manipulaciones concretas, llegar a la construcción de ciertas operaciones mentales. Es decir, al ser convocados por una situación didáctica, la robótica pedagógica en un medio ambiente de experiencias constructivistas, controladas y aceleradas artificialmente, permitirá la transformación de actividades abstractas en actividades concretas, controlables y manipulables. Los objetos mentales se vuelven controlables, manipulables y tienen su correspondiente en la vida real, cuando los estudiantes son capaces de producir un resultado, ya sea mediante la posibilidad de teclear un cierto comando, generar una gráfica, o hacer un cambio de parámetros de alguna variable en estudio. Un ejemplo de ello es el prototipo del elevador. El uso y manejo del elevador (ver el elevador-robot), -robot pedagógico- permite a los estudiantes la posibilidad de representarse mentalmente su funcionamiento, conocer y dominar las funciones y los componentes del sistema en estudio. Es así que los estudiantes podrán previa manipulación, representación, formulación y planificación, programar este dispositivo, abstrayendo y modelizando matemáticamente el fenómeno en estudio, experimentando al mismo tiempo, el recorrido del proceso científico.

Sabemos que los estudiantes han sido capaces de modelizar, puesto que han controlado un proceso y han desarrollado un programa que predice su comportamiento.

Es gracias a las múltiples experimentaciones que los alumnos crean y manipulan modelos. Esto es, aprehenden intelectualmente el mundo físico, a través de un modelo matemático o físico.

Reflexiones de orden didáctico sobre la robótica pedagógica

Ante la necesidad de proveer de herramientas susceptibles de favorecer el pasaje de lo concreto hacia lo abstracto; de controlar varias variables simultáneamente en el estudio de diversos fenómenos; de dotar a los estudiantes de bases científico y tecnológicas que les permitan avanzar junto con la ciencia y la tecnología; de crear entornos *ad hoc* que privilegien la inducción sobre la deducción; de integrar distintas disciplinas para la consecución de un proyecto, son algunas de las problemáticas que dan cuerpo a las consideraciones de orden didáctico para el estudio de la robótica pedagógica.

Antes no hubiera sido factible imaginar la posibilidad de estudiar de manera conjunta estos tópicos, no obstante, a través de la robótica pedagógica como disciplina, los estudiantes estarán confrontados ante situaciones didácticas que les permitirán adquirir estrategias cognitivas para la resolución de problemas, la ejecución y exploración de experiencias reales. La experiencia misma, así como el proceso cognitivo de los estudiantes estarán controlados por las propias situaciones didácticas preparadas ex profeso y evidentemente, por la computadora.

Aquí la computadora juega un rol esencial, puesto que va a permitir la conexión del fenómeno con una representación más abstracta de este fenómeno, en este caso mediante la gráfica y/o una presentación simbólica de éste.

Gracias a la representación gráfica y/o simbólica del fenómeno, los estudiantes podrán adquirir el lenguaje o código simbólico correspondiente a la acción generada por la situación didáctica y controlada por él mismo. Dicho de otra manera, en la enseñanza tradicional se debe memorizar ciertos elementos y una vez dominados, se procede a su aplicación. Mientras que a través de la robótica pedagógica, la transición es más suave, puesto que existirá un medio ambiente concreto, en donde el alumno planifica, ejecuta acciones reales, las controla, verifica y comete errores; recomienza y paralelamente a esta experimentación directa, la computadora proveerá en su debido momento, del desarrollo simbólico y/o gráfico de todas y cada una de las acciones realizadas.

Es gracias a esta forma de proceder, que se hace una transición entre la acción y la instrucción.

¿No será quizá esta una manera más natural y sencilla de abordar con los jóvenes estudiantes el estudio de las ciencias y de la tecnología?

Dwyer (1974) piensa que se aprende mejor en un medio ambiente activo, en el cual el alumno participa en el proceso como constructor de objetos mentales. Pero para construir este objeto en un primer momento, es necesario hacer un llamado a la intuición (construcción mental) y, enseguida reflejarlo sobre sus acciones.

Esto es esencial si consideramos la importancia para el alumno de tener un medio ambiente adecuado para llevar a buen término y recuperar el proceso de resolución de problemas. La manipulación de objetos reales permite la concretización de conceptos mediante una transición más natural entre el dominio de lo real, de lo concreto y el de la abstracción. Aquí el alumno accede a la comprensión, organizado, dando sentido a los diferentes factores que él manipula concretamente. Esta actividad del alumno le permite adquirir habilidades o estrategias cognitivas como la observación, clasificación, simplificación, etc. Estas estrategias o habilidades organizacionales exigen una cierta "intuición", una especie de procedimiento general (estrategia cognitiva) que permite presentar ciertas acciones a nivel del pensamiento en condiciones determinadas. Mientras que el alumno manipula y controla la situación, sin ser consciente de su manera de jugar, él está procurándose los prerrequisitos necesarios para transformar las nociones en capacidades, mismas que él podrá manipular mentalmente, aún en ausencia del objeto exterior para desarrollar sus capacidades de abstracción.

De acuerdo con Brousseau⁴ quien señala que es posible generar situaciones didácticas al interior de un medio ambiente rico, la Robótica Pedagógica permitirá en el marco de concepciones espontáneas, encauzar a los estudiantes hacia el desarrollo de actividades inductivas en las cuales ellos deberán elaborar conocimientos adecuados para resolver los problemas planteados.

En el mismo orden de ideas, Bruner⁵ dice que las fases sucesivas del proceso de adquisición de conocimientos resultan del hecho de una maduración que no depende exclusivamente de la edad, sino más bien del

medio ambiente que ejerce una influencia decisiva sobre el desarrollo intelectual. Esto justifica fuertemente la idea de trabajar en un medio ambiente rico y propicio que incluye evidentemente, la concepción, el diseño la puesta en práctica de situaciones didácticas constructivistas que permitan desarrollar un trabajo como el que mencionan los dos autores anteriores.

Por otro lado Williams⁶ confirma estas posiciones, cuando plantea que la experiencia directa da al estudiante la oportunidad de abordar el sujeto de estudio a través de un proceso más “holístico”. Es decir, un proceso en donde el estudiante podrá acceder a la información a través de todos sus sentidos y tener una vista global, antes de dominar los aspectos específicos del tema de estudio de lo general a lo particular.

Si los estudiantes acceden a este tipo de experiencias, ellos tendrán la oportunidad de adquirir y buscar su propio proceso heurístico, su propia motivación y entusiasmo para la realización de sus tareas, porque ellos manipularán y controlarán el material disponible.

Los estudiantes al manipular la información, comenzarán a representarse ésta, antes de que sea verbalizada. Esto, porque la manipulación, la percepción visual y kinestésica y las imágenes mentales, entran en relación estrecha y juegan un papel primordial en la adquisición de nuevos conocimientos.

El desarrollo de situaciones de aprendizaje en Robótica Pedagógica solicita que los objetivos de aprendizaje no sean enunciados a priori, que el material sea dado para ser manipulado y observado. Se hace hincapié sobre el proceso de construcción y adquisición de conceptos. Es a través de la manipulación y la exploración que el alumno va a dirigir y a centrar sus percepciones y observaciones. Cuando esta manipulación es efectuada por el profesor, éste debe según Gagné⁷ dirigir y centrar la atención del alumno. Aquí, es el desarrollo de la experiencia quien impone la dirección de las observaciones.

Dado que es el estudiante quien manipula y controla la experiencia, se podría decir que es él quien orienta su atención. En realidad es más complejo, todo está interrelacionado; atención, control, acción y este conjunto cuando es interiorizado por el alumno, se podría definir operacionalmente eso que Gagné llama una estrategia cognitiva.

Otra característica especial de la Robótica Pedagógica, es la capacidad de mantener la atención del estudiante, y de permitir un control más sistemático sobre el desarrollo de las acciones.

El estudiante intentará probar sus algoritmos utilizando métodos informales y heurísticas que serán basadas sobre sus intuiciones de carácter sensorial, él aprenderá los movimientos del robot pedagógico, antes de formalizar bajo cualquier forma simbólica.

Cuando los estudiantes intentan resolver un problema concreto, como el del control de un robot pedagógico, ellos aumentan su atención y efectúan un mejor control sobre el desarrollo secuencial de las tareas a realizar, desarrollando simultáneamente su sentido del proceso heurístico.

Reflexiones de orden psicológico sobre la robótica pedagógica

Una de las principales bondades de la Robótica Pedagógica es la simultaneidad de la representación gráfica del fenómeno y la ocurrencia del fenómeno mismo, en tiempo real.

Por lo anterior, vamos a tratar de mostrar la importancia de la representación gráfica como soporte a la actividad de análisis desplegada por el estudiante durante el proceso de resolución de problemas.

La gráfica constituye un instrumento de reflexión que permite analizar mejor un problema y plantearse preguntas pertinentes. Es un medio de sintetizar de un conjunto de datos, la información importante para, enseguida, comunicarla de manera eficaz. Además, la gráfica permite la formación y la investigación más que la acumulación de conocimientos.

Existen diferentes maneras de presentar la información, una de las más privilegiadas es la escrita o el lenguaje escrito, aún cuando esta forma, no siempre es la mejor ni la más eficaz. Se podrá en ciertos casos mejorar, si se le agrega una representación gráfica.

La representación gráfica servirá principalmente para ilustrar un problema o un esquema heurístico. El objetivo es el de utilizarla como una herramienta para permitir la observación en un momento dado de un gran número de datos o información. Al mismo tiempo, la representación gráfica va a permitir a los estudiantes referenciarse y dibujar sus ideas.

Así como el lenguaje escrito, el lenguaje gráfico centra la atención y permite organizar la información a fin de permitir la visualización o el seguimiento de las ideas o conceptos más importantes.

Cuando el estudiante se representa la información de una manera gráfica, esta información será más objetiva y precisa en lugar de ser presentada de manera verbal o escrita. Esto tiende a hacer más precisa la manera de pensar así como de comunicar la información. El lenguaje gráfico tiene la cualidad de expresar visualmente las relaciones existentes entre informaciones.

Generalmente las representaciones gráficas son consideradas en el currículum escolar como parte de los contenidos a aprender y no como herramientas para facilitar la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas. La posibilidad de mostrar visualmente un problema a resolver es una de las grandes ventajas de la representación gráfica, es decir, que es necesario imaginar concretamente la información que se va a estudiar, clasificándola y sirviéndose de los esquemas propios de las imágenes mentales.

Así, existen diferentes tipos de esquemas mentales para la representación de la información que hacen que ella se integre a todos los niveles de la actividad, de lo más global, a lo más particular. Denis⁸ en sus estudios comprueba que la información bajo forma gráfica es más fácil de entender y de manipular por el pensamiento.

La robótica pedagógica y su entorno natural

La Robótica Pedagógica privilegiando una forma de aprendizaje heurístico e inductivo, soporta un ambiente de laboratorio en donde se establecen nuevas formas de construir herramientas cognitivas; de enseñar las matemáticas; de iniciar a los alumnos muy jóvenes al estudio de las ciencias y de la tecnología; de proveer de herramientas susceptibles para favorecer el paso de lo concreto hacia lo abstracto; de controlar varias variables simultáneamente en el estudio de diversos fenómenos; de familiarizar a los estudiantes con las principales estructuras informáticas, etcétera.

En el entorno de la Robótica Pedagógica, los estudiantes son convocados a experimentar situaciones didácticas que les permitirán adquirir estrategias cognitivas para la resolución de problemas, para la planificación y ejecución de experiencias reales. La experiencia misma y el desarrollo cognitivo del alumno son controlados por la computadora.

En este entorno pedagógico, el robot pedagógico y la computadora en sus funciones de control de procedimientos, son recursos interesantes para el control de experiencias concretas, fáciles de aprehender sensorialmente por los estudiantes. Gracias a sus funciones gráficas y de interacción, la computadora permite hacer la conexión con una representación más abstracta del fenómeno, tal como la representación gráfica o simbólica. Esta manera que es un poco más natural para aprehender, es realizada en un medio ambiente de juego, en donde el estudiante es un trabajador activo, que siempre está resolviendo problemas concretos, contextualizados y con sentido.

Utilizando los conceptos y los objetos de manera holística, es decir, accediendo a la información a través de todos sus sentidos y teniendo una visión global antes de dominar los aspectos específicos del objeto de estudio, los estudiantes estarán en condiciones de desarrollar sus diseños experimentales, definiendo las condiciones de entrada y las hipótesis a probar, una vez que hayan hecho las manipulaciones correlacionales, causales, y mentales de las variables y parámetros en estudio.

Es a través de la manipulación y la exploración que los estudiantes dirigirán y centrarán sus percepciones, observaciones y predicciones.

Al interior del esquema referencial de concepciones espontáneas, el entorno de la Robótica Pedagógica guiará a los estudiantes hacia actividades inductivas, en donde ellos al resolver los problemas planteados, estarán construyendo los conocimientos adecuados. Es claro que este proceso solicita de la inducción experimental por parte de los estudiantes.

La robótica pedagógica y la inducción experimental

El entorno de la Robótica Pedagógica da a los estudiantes la oportunidad de que se involucren en un proceso de investigación que ha sido acelerado de manera artificial. Este entorno permite la manipulación concreta de objetos

reales de tal manera que los estudiantes son capaces de iniciar un proceso de resolución de problemas, esto es, partiendo de la realidad, los estudiantes podrán percibir los problemas, imaginar sus posibles soluciones, formularlas, construirlas y experimentarlas. La única manera de que los estudiantes conozcan su entorno, es experimentado, reconstruyendo las reglas de experimentación de manera coherente y progresiva de algún método o de estrategias cognitivas. Lo anterior proveerá a los estudiantes de herramientas eficaces para aprehender, construir y transferir conocimientos.

Es así que la Robótica Pedagógica en lugar de enseñar contenidos o elementos de un método en particular para ponerlos en práctica de manera esporádica, privilegiará la adquisición de un método o la creación misma de estrategias cognitivas por los propios estudiantes en el marco de la inducción experimental.

La robótica pedagógica y el desarrollo de micromundos

Existen diversas utilizaciones del término micromundo. Así tenemos que para Papert⁹ el micromundo se puede resumir en un procedimiento para crear polígonos, espirales, pequeños dibujos, etcétera. Para DiSessa¹⁰ un micromundo, es un programa para estimular el aprendizaje de la Tercera Ley de Newton, o el principio de la Termodinámica. Para otros autores, el micromundo es una construcción mental o esquema cognitivo. Es decir, todo programa de aplicación informática que considera un problema interesante.

Empero, hay estudiantes que no saben cómo explorar ideas ni cómo generalizarlas a partir de ejemplos, a pesar, de los entornos ricos que les proporcionan los micromundos.

La Robótica Pedagógica privilegia estrategias de investigación-desarrollo para crear micromundos (robots). Estos micromundos tienen como principal objetivo el favorecer la aprehensión de lo real por el estudiante, manipulando dispositivos (robots) o planificando experiencias con la ayuda de estos robots. La actividad del robot es previamente planificada y determinada por el estudiante.

La Robótica Pedagógica pretende una real inmersión del alumno en procesos de resolución de problemas que propicien la emergencia de

estrategias cognitivas que sean asimilables y reutilizables durante su aprendizaje. Los conceptos en estudio son previamente manipulados por el alumno, para que pueda tener ideas intuitivas, más globales e integrales. El objetivo es el de abordar los problemas planteados, de una manera más analítica y racional, y permitirles a los estudiantes, mejorar su planificación, su organización y la construcción de sus propios conocimientos, para confrontarlos y aplicarlos posteriormente ante otros problemas de la vida real.

Enfoque pedagógico de la robótica pedagógica

El enfoque pedagógico de la Robótica Pedagógica, hace referencia a la explotación didáctica de los micro-robots y de su entorno de pilotaje y de control, para concretizar mediante la creación, desarrollo y experimentación de situaciones didácticas problemáticas, en la construcción de saberes y de saberes-hacer por parte de los estudiantes.

La Robótica Pedagógica tiene como antecedente, la pedagogía del lenguaje LOGO y de su entorno informático explorable, aunque virtual. Asimismo, le preceden los juguetes de construcción modulares que se podían pilotear y controlar.

Así pues, la Robótica Pedagógica significa la síntesis, entre el mundo virtual de la tortuga del lenguaje LOGO y el mundo real de los dispositivos tecnológicos controlables y manipulables, esto es, el mundo de los robots.

La Robótica Pedagógica asume un modo de aprendizaje piagetiano, constructivista y por descubrimiento guiado. Los objetivos pedagógicos generales perseguidos durante el desarrollo de las actividades de Robótica Pedagógica favorecen la emergencia de nuevas estrategias cognitivas. Los estudiantes organizan sus actividades de aprendizaje manipulando concretamente lo real; las informaciones que ellos reciben, deben ser significativas, privilegiando el constructivismo; los estudiantes son los artesanos de sus propias estructuras intelectuales. El aprendizaje intuitivo de ciertos conceptos, deberían favorecer el estudio posterior de conceptos cada vez más formales o abstractos. Este aprendizaje intuitivo es posible gracias a la manipulación concreta de un entorno que considera la integración e interacción de las diferentes condiciones y variables de los fenómenos en estudio.

La posibilidad de integración de diferentes áreas el conocimiento que implica el estudio de la Robótica Pedagógica como disciplina, debe permitir en el alumno la organización y construcción del saber y la adquisición de nuevos conocimientos que no deben ser únicamente descriptivos; se trata de integrar los antiguos y los nuevos conocimientos en una nueva perspectiva. Este enfoque, análogo al de la pedagogía del objeto técnico, hace una llamada al razonamiento lógico y a la posibilidad de exploración de las potencialidades (manejo a placer del tiempo y del espacio) de la computadora, haciendo este enfoque pedagógico más rico y eficaz.

Gracias a la conexión que existe entre el robot pedagógico y las funciones gráficas y conversacionales se vuelve una representación menos abstracta del fenómeno. Esta es una manera más natural (la manipulación de objetos reales permite una transición más natural entre el dominio de lo real, de lo concreto y el de la abstracción. Mientras el alumno manipula y controla la situación sin ser consciente está reuniendo los requisitos necesarios para manipular mentalmente aún en ausencia del objeto exterior) de solucionar problemas concretos en un entorno de juego y de ciencia. Este entorno es adecuado para desarrollar y recuperar el proceso de resolución de problemas.

Propiedades de los robots pedagógicos

Los robots pedagógicos son instrumentos de laboratorio que funcionan cual periféricos (bidireccionales) de una computadora con el objetivo de provocar aprendizajes en los estudiantes adoptando como metodología la experimentación. Son reducciones fieles y significativas de modelos que tienen una estructura con sensores y accionadores y son controlados mediante un programa informático a través de la computadora.

Los robots pedagógicos privilegian actividades que estimulan la exploración-investigación en un entorno asistido por computadora; la lógica inductiva; la lógica de construcción y de socialización del conocimiento realizadas por los estudiantes, dentro del contexto de situaciones didácticas constructivistas generadas ex-profeso.

Los alumnos aprenden a concebir, manipular, controlar, operar y trabajar con materiales tecnológicos (robots pedagógicos). Estas manipulaciones van a

accionar desplazamientos del robot pedagógico comandado y, de manera síncrona en tiempo real, en la pantalla de la computadora aparecerá una expresión gráfica o simbólica de esas operaciones, ya sean comandos, variables, instrucciones, gráficas, procedimientos, etcétera.

En la medida en que los estudiantes manipulan sus robots, se liberan progresivamente de lo concreto y comienzan a razonar de manera abstracta. Esto es, ordenan las operaciones, dejando a un lado los objetos concretos, y aprenden después, a simbolizar esas operaciones y a plantearlas bajo forma de modelos, que después podrán validar y generalizar.

Reflexiones de orden tecnológico sobre la robótica pedagógica

Una de las principales hipótesis de la robótica pedagógica es probar si se puede hacer que los estudiantes construyan sus propias representaciones y conceptos de ciencia y tecnología de base, mediante la manipulación y control de entornos robotizados al mismo tiempo que resuelven problemas concretos.

Esto quiere decir que partiendo de la experiencia y práctica directa en entornos propicios se pasará de un sistema de representaciones iniciales para ir elaborando representaciones más estructuradas, mismas que son necesarias para la construcción del conocimiento.

Esta manera concreta de manipular será un buen recurso didáctico que permitirá depurar las estructuras formales sobre las cuales se basará nuestra acción educativa. Esto es, las estructuras mentales se volverán objetos controlables.

Los estudiantes deberán por su parte, realizar ciertas actividades tales como comprender la situación o consigna a la cual serán convocados; probarán hipótesis, estrategias, soluciones y algoritmos; harán ejercicios de entrenamiento; discutirán y propondrán nuevas soluciones. Poco a poco irán conformando un lenguaje que responderá a una nomenclatura convencional. De esta manera, el saber no aparecerá para ellos como algo mágico.

Los estudiantes aprenderán a armar equipos Lego, Fischertechnik, Meccanos, etcétera; o a construir sus propios robots pedagógicos con materiales reciclables y de recuperación. Se dividirá el diseño, armado y/o

construcción de los micro-robots pedagógicos en cuatro fases o etapas pedagógicas: mecánica, eléctrica, electrónica e informática.

En cada una de estas fases, los estudiantes comprenderán las características tecnológicas que comprenden la estructura de un robot pedagógico.

Durante el estudio de la estructura mecánica del robot, los estudiantes aprenderán los conceptos necesarios para el montaje del prototipo de robot. Entre estos conceptos, por mencionar algunos, se encuentran el de engranajes, poleas, ejes, articulaciones, grados de libertad, motor, corriente, voltaje, movilidad, ejes, etcétera.

Después del montaje mecánico los estudiantes se percatarán de que existen ciertos dispositivos llamados sensores, mismos que permitirán al robot conocer su propia posición para distinguirla del espacio de trabajo en donde deberá actuar. Los sensores podrán ser analógicos, digitales, táctiles, etcétera, mismos que se podrán utilizar en función de sus prototipos desarrollados o armados.

Para animar su robot, los estudiantes se adentrarán en el estudio de los actuadores que permitirán dotar de movimiento a sus prototipos. Para esto, tendrán que saber que existen diversos tipos de motores que podrán utilizar y seleccionar de acuerdo a su proyecto (motores de corriente continua, de corriente alterna, de paso, hidráulicos, etcétera).

Finalmente, un robot que no se puede controlar no será un robot. Por lo tanto, los estudiantes deberán aprender que existe una interfaz de hardware entre el robot construido o armado y la computadora para poder controlarlo. También se darán cuenta de que deberán desarrollar un programa (interfaz de software) para el control del robot ya desarrollado.

El elevador: un robot pedagógico para el aprendizaje de la programación informática

Con el elevador-robot se va a proceder de manera contraria a la mayoría de las proposiciones que existen actualmente para el aprendizaje de la informática.

En lugar de hacer aprender las instrucciones a los alumnos para que enseguida las pongan en práctica, el robot pedagógico aquí, va a permitirles operarlo, manipularlo, realizar operaciones y organizarlas secuencialmente, antes de aprender las instrucciones.

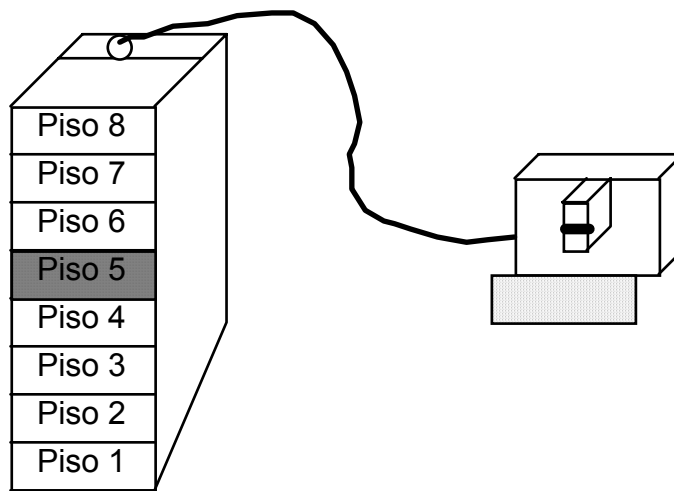
Los alumnos harán la planificación directa de los desplazamientos de un objeto concreto y manipulable (el robot pedagógico). Organizando secuencialmente el conjunto de acciones, se facilitará así la transición entre la planificación de un número de desplazamientos en una serie de instrucciones. Esta actividad de aprendizaje que va de lo concreto hacia lo abstracto, resulta propicia para elaborar poco a poco un pensamiento formal, estructurado y algorítmico. Cada una de esas acciones va a ser codificada para facilitar la adquisición de un lenguaje simbólico. Un proceso donde el alumno va a sustituir sus actividades de planificación de un conjunto de acciones concretas por la programación de un conjunto de instrucciones.

La posibilidad de una maniobra directa debería permitir al estudiante construir un sistema de representaciones visuales y kinestésicas más estructuradas, necesarias para la construcción de sus conocimientos informáticos, esto debería permitir la manipulación de objetos concretos. Esta manera concreta de manipular implica desde el punto de vista didáctico que las estructuras formales sobre las cuales descansa nuestra acción educativa se vuelvan objetos controlables.

Esta proposición debería permitir plantearse los problemas de una manera diferente: resolución de problemas en modo concreto, la modelización y la formalización informática de problemas. Tradicionalmente los profesores de informática aportan algoritmos para aplicarlos, exponen la situación, formalizan el problema y después lo resuelven.

Con esta estrategia, el alumno aprende a expresarse con precisión, a introducir lo “concreto” cuando hace manipulaciones. El podrá así, jugar con las representaciones de donde extraerá más tarde los conceptos más fácilmente, concibiendo y realizando con placer las tareas de construcción de modelos simples. Lo concreto se introduce inicialmente en la manipulación de palabras, de ideas, de reflexiones previas al análisis.

La estructura mecánica del elevador está constituida por un cubo de madera de aproximadamente 80cmx60cmx120cm



En la parte superior del elevador hay un controlador de un motor de paso que permite que el elevador suba o baje; lo anterior corresponde a la parte eléctrica del elevador.

También existe una interfaz de comunicación entre el elevador y la computadora, aprovechando las ventajas que ofrece el puerto paralelo de la microcomputadora.

Finalmente está la parte informática que se encarga del control del robot. Para ello, se desarrolló un sistema-elevador, el cual, tiene tres funciones principales:

- a) La función de diálogo entre el alumno y la computadora (software);
- b) Una función interactiva (control de procedimientos) entre la computadora y el dispositivo experimental vía una interfaz material (hardware); y
- c) Una función de representación gráfica construida a través de la computadora a partir de ejercicios (variables) experimentales que se representa en el monitor de la computadora (software).

Este elevador miniatura tiene varias características físicas y funcionales de un verdadero elevador. Está provisto de 8 pisos, que son suficientes para la simulación, la experimentación y el control de todas las condiciones necesarias

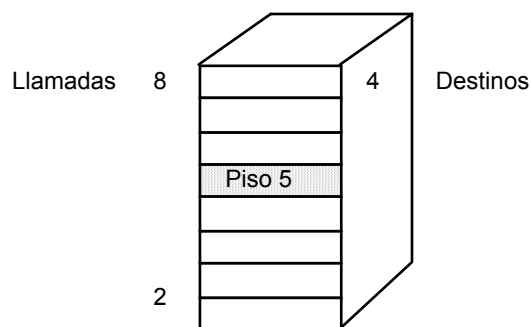
al funcionamiento de un elevador de la vida real. En cada piso hay una puerta que corresponde a la entrada/salida.

El sistema consta de una diversidad de situaciones problemáticas para construir una gran variedad de algoritmos y resolver los problemas o tareas propios de un elevadorista. La estructura de este elevador está hecha de tal suerte que permite de una manera simple cambiar las condiciones de construcción de los algoritmos o de las funciones primitivas.

Para armar este elevador miniatura utilizamos una computadora, una interfaz para el control del motor y el lenguaje de programación Logo. La computadora interviene aquí a dos niveles, en tanto que sistema de comando del micro-elevador y como soporte de los programas propuestos para el aprendizaje de la programación informática (existe evidentemente, toda una jerarquía psico-pedagógica para la presentación de los programas).

Estos dos niveles están en comunicación de tal manera que los datos que provienen del micro-elevador y de su entorno puedan ser utilizados para retroalimentar el sistema de computación.

El sistema completo presenta pues, una alternancia entre las secuencias clásicas guiadas en donde se interacciona con el robot (captadores, accionadores), y secuencias de tipo simulación en donde el usuario dispone libremente de la utilización del modelo pedagógico.



En este caso por ejemplo el alumno es confrontado ante el problema de que se encuentra en el piso número 5, y recibe una llamada del piso 8, para transportar a alguien al piso 4 y posteriormente recoger a alguien en el piso 2. Entonces el algoritmo solución es el que se muestra arriba. De la misma

manera, se puede hacer el ejercicio más complejo, esto es, confrontarlo a un problema en donde tenga que hacer un algoritmo que responda a las siguientes condiciones: actualmente se encuentra en el piso 4, alguien le llama del piso 1 para ir al 3; asimismo, alguien le llama del piso 5 para ir al 7; y al mismo tiempo tiene una llamada del piso 3 para ir al 4; y finalmente tiene una llamada del piso 2 para ir al 7 y del 6 al 5. ¿Cuál debería ser su algoritmo óptimo para dar respuesta a todas las llamadas y a los destinos?

Aprendizaje de las principales estructuras de la programación informática

Hasta aquí los estudiantes habrán aprendido los conceptos de secuenciación, comando, instrucción, variable, procedimiento y programa. Habrán sido capaces de generar instrucciones, secuencias de instrucciones, procedimientos, secuencias de procedimientos y pequeños programas que serán el resultado de los problemas que habrán resuelto. Pero esto no basta para aprender a programar. Para programar hay que conocer las principales estructuras de programación como el **IF...THEN...ELSE**, **REPEAT**, **WHILE**, Etc., mismas que se pueden construir trabajando con el mismo elevador, únicamente cambiando las condiciones y confrontándolos ante diversas situaciones problemáticas, emanadas de sus lenguajes naturales. Así por ejemplo, para la construcción de la estructura **SI...ACCIÓN...ENTONCES...CONDICIÓN.**, se podrá pedir a los estudiantes que si por ejemplo ellos son los elevadoristas y se encuentran actualmente en el piso 2, que acudan inmediatamente al piso 7 porque alguien que se siente mal necesita bajar inmediatamente. Esto se traduciría en lenguaje de programación en algo parecido a esto: **SI 2 ENTONCES 7 (IF 2 THEN 7).**

Para la construcción de la estructura **REPEAT**, se podrá pedir al elevadorista por ejemplo que REPITA 45 veces el recorrido de los pisos nones, por ejemplo el piso 1,3,5 y 7.

Para el estudio de la estructura **WHILE**, se pedirá al elevadorista que puede ser cualquier estudiante, que **MIENTRAS** no sean las 7 de la noche no deje de dar servicio en los pisos pares 2, 4 6 y 8 por ejemplo.

Como puede observarse se pueden crear las estructuras computacionales de una manera muy sencilla. Ahora bien, este elevador

miniatura, es un buen ejemplo para iniciar a los estudiantes en el estudio de los autómatas.

Enseguida, se muestra como este proceso no es tan trivial, puesto que resulta bastante complejo desde el punto de vista computacional, atender las llamadas y destinos en tanto que elevadorista. No obstante, resulta ser un muy buen ejemplo para el inicio al estudio de redes, autómatas, gráficas, complejidad computacional, etcétera.

Otros ejemplos de robots pedagógicos para construir

En este apartado aprenderemos a construir robots siguiendo las cuatro fases que describiremos: la mecánica, la eléctrica, la electrónica y la informática.

Como podremos darnos cuenta, el material con el que se construyen nuestros prototipos es de **recuperación y/o de reciclaje**. Es importante mencionar que si se tienen ideas diferentes sobre la construcción de estos prototipos con otros tipos de materiales, que éstas se prueben y se lleven a cabo.

Asumiremos que contaremos con alguna interfaz electrónica para hacer la conexión con los diferentes prototipos. Para ello necesitamos además, contar con una microcomputadora, ya sea 8088, 286,386, 486, etcétera.

Es importante ver las ilustraciones que acompañan a los diversos prototipos, para una mejor comprensión de su diseño, funcionamiento, construcción y control.

El carrusel, las sillas voladoras, la rueda de la fortuna, la casa de fantasmas, el helicóptero, la cucaracha, el brazo mecánico, el tanquibrazo, el jardín botánico, etcétera.

Para el control de los distintos dispositivos robóticos¹¹ mediante el lenguaje de programación Basic, es necesario recordar que la dirección normal del puerto de la impresora tanto en las computadoras PC XT y AT es 888 (378H). Dependiendo de las necesidades de movimiento y trabajo de los dispositivos robóticos, se pueden desarrollar distintas versiones de programas en distintos lenguajes de programación informática. Esto quiere decir que no están agotadas las posibilidades de desarrollo de programas informáticos que permitan el control.

Para el cálculo del paso del motor se debe considerar que el accionar de los motores de corriente continua es discontinuo y necesitamos por tanto crear un programa informático que permita el accionamiento de los motores por pasos. Esto es, accionar el motor y, tener un cierto tiempo de espera, en donde el motor queda inactivo y así sucesivamente. Los tiempos entre cada accionar de los motores, debe ser controlado por el usuario. En este caso el tamaño del paso dependerá de la reducción del motor. Esto es, el tiempo de accionamiento del motor es mayor para motores con mucha reducción y de manera contraria, si el motor tiene poca reducción, entonces el paso o tiempo de accionamiento del motor será menor.

Robots para armar

También se pueden construir robots pedagógicos a partir de *kits* o conjuntos que ya tienen diseñadas sus piezas específicas. Lo único que se tiene que hacer es armarlos, de acuerdo a las funciones que los robots vayan a desempeñar. Existe una gran variedad de equipos para el armado de robots didácticos. También se puede hacer toda una gran gama de combinaciones entre los conjuntos para armar, inclusive, se pueden combinar con materiales de reciclaje o de recuperación. Las ilustraciones que se muestran a continuación, permiten observar algunos de los equipos ya existentes en el mercado para el armado de robots educativos. Es importante recordar que desde el punto de vista cognitivo, es más motivante y aleccionador que los propios estudiantes conciban, diseñen y construyan sus propios robots con los materiales de recuperación que ellos mismos pueden allegarse, en vez de armar sus robots siguiendo ciertas instrucciones.

Conclusión

Con la robótica pedagógica se pretende que los estudiantes aprendan a diseñar, construir y armar pequeños robots educativos, al mismo tiempo que aprenden conceptos relacionados con la mecánica, la electricidad, la electrónica, la informática, la inteligencia artificial; a editar los programas que se requieren para controlar los robots; a proponer nuevos problemas y a

resolverlos con ayuda de la computadora y las interfases (hardware y software), quedando así muy motivados para instruirse en el estudio de la ciencias y la tecnología.

En el caso específico del aprendizaje de la programación informática, podemos observar que tradicionalmente el aprendizaje de ésta, se hace independientemente de cualquier material, se apoya únicamente en relaciones abstractas, en situaciones imaginadas. Mientras que con esta propuesta, el aprendizaje de la informática será un aprendizaje de las relaciones asociadas a la percepción y a la acción. Así por ejemplo el estudiante se dará cuenta de que al mismo tiempo que selecciona las teclas flecha arriba o flecha abajo, el elevador-robot realizará diversos movimientos y sobre la pantalla de la computadora aparecerá el símbolo correspondiente a la orden o instrucción comandada. Esto es, se trata de una **informática física** en donde el estudiante construirá sus objetos que le permitirán organizar y controlar su interacción con el entorno. Las operaciones que el estudiante efectúa, se construyen progresivamente a partir de la acción.

También se puede observar, que existe una gran variedad de proyectos que pueden realizarse a partir de materiales tanto de reciclaje y recuperación, como de conjuntos para armar de plástico y de aluminio ya disponibles en el mercado.

Estos proyectos pueden ser prototipos que permitan el estudio de diferentes áreas o disciplinas, tanto de las ciencias exactas como de las ciencias experimentales y las ciencias sociales o combinaciones de éstas.

Lo anterior depende exclusivamente de nuestra capacidad de imaginación y de nuestras necesidades de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo podemos pensar en proyectos relacionados con áreas tales como: biotecnología, química, física, biología, informática, robótica, matemáticas, geometría, ciencias de la tierra, ciencias y técnicas industriales, ciencias y técnicas de la medición, instrumentación, adquisición de datos, geofísica, neurociencias, electricidad, electrónica, lenguaje, geología, etcétera.

No debemos olvidar que lo más importante es centrar el aprendizaje de los alumnos en la experimentación y en la exploración; en la interpretación de resultados y en la trayectoria del proceso científico.

Para ello se hace necesario, permitir la adquisición de datos en tiempo real, o a través de archivos; la emisión de hipótesis por parte de los propios alumnos y su consecuente verificación o pertinencia. El análisis de datos y de gráficas; la adquisición de las nociones y conceptos necesarios para el desarrollo de la experiencia; la simulación y el número de pruebas necesarias para la verificación de los objetivos planteados.

Todos los prototipos descritos anteriormente, se pueden complejizar, aumentándoles el número de motores, el número de grados de libertad, el número de grados de movilidad, el número de articulaciones, o aumentando únicamente el número de prototipos a controlar mediante una interfaz o también, se pueden aumentar el número de interfases y por qué no, también el número de computadoras.

Lo interesante es aprender bien la filosofía intrínseca a la robótica pedagógica, y explotar de una manera más racional e inteligente, todas las bondades que ofrece desde el punto de vista didáctico, cognoscitivo y tecnológico.

Otros proyectos que se pueden desarrollar son: graficadores, robots antropomórficos, fábricas de producción flexible, robots que trabajen en forma paralela, robots controladores de hortalizas, casas de fantasmas, cucarachas, grúas, tractores, robots repartidores de cartas de juegos, robots jugadores de ajedrez, robots empacadores, laboratorio robotizado para impresión de invitaciones, laboratorio robotizado de física mecánica, laboratorio robotizado de neumática, laboratorio robotizado de cinemática, laboratorio robotizado de biología, laboratorio robotizado de neumática, etcétera.

Notas

¹ Nonnon, P., Laurencelle, L. (1984). "L' appareteur-robot et la pédagogie des disciplines expérimentales: Spectre. No. 22 pp. 16-20.

² Vivet, M. (1989). "Robotique pédagogique. Soit, mais pour apprendre quoi?" Actes du Premier Congrès International de Robotique Pédagogique. Le Mans, 30-8-1/9.

³ Bélanger, M., La Palme, J-B. (1990). "Student Problem Solving in Constructing and Programming Kit-Built, Robotic Devices". Actas del Segundo Congreso Internacional de Robótica Pedagógica. Universidad de Montreal, Canadá.

⁴ Brousseau, G. (1985). Citado por Gálvez en El aprendizaje de la orientación en el espacio urbano. Tesis Doctoral. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

⁵ Bruner, J.S. (1960). The process of education. Londres Harvard, University Press.

⁶ Williams, L. (1986). Deux Cerveaux pour apprendre. Paris: Les éditions d'organisation.

⁷ Gagné, R.M. (1984) *Instructional Technology: Foundations*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

⁸ Denis, M. (1971). "Représentation imagée de résolution de problèmes". *Revue française de pédagogie*, 60, 19-29.

⁹ Papert, S. (1980). *Mindstorms, children, computers and powerful ideas*. Brighton Harvester Press.

¹⁰ DiSessa (1998). Toward an Epistemology of Physics; A Special Issue of Cognition and Instruction Journal. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

¹¹ Ruiz-Velasco E. (2002). *Robótica pedagógica. Iniciación, construcción y proyectos*. Grupo Editorial Iberoamérica. México.

Canon pedagógico

BÉLANGER, M., La Palme, J-B. (1990). "Student Problem Solving in Constructing and Programming Kit-Built, Robotic Devices". *Actas del Segundo Congreso Internacional de Robótica Pedagógica. Universidad de Montreal, Canadá.*

BROUSSEAU, G. (1985). Citado por Gálvez en *El aprendizaje de la orientación en el espacio urbano*. Tesis Doctoral. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

BRUNER, J.S. (1960). *The process of education*. Londres Harvard, University press.

CHIAPPETA, E.L. (1976). "A review of piagetian studies relevant to science education at the secondary and college level" *Science Education*, Vol. 60 (2). 253-261

DAVIS, R.B. (1967) *Explorations in mathematics: a text for teachers* Mass: Adisson-Wesley, Reading.

DENIS, M. (1971). "Représentation imagée de résolution de problèmes". *Revue française de pédagogie*, 60, 19-29.

DESAUTELS, P. (1978). *La pensée formelle*. Reporte de Investigación. Colegio Rosemont. Montreal. (Inédito).

DWYER, T. (1974). "Heuristic strategies for using computers to enrich education". *International journal of Man-Machine Studies*. No. 14, pp. 237-249.

GAGNÉ, R.M. - (1984) *Instructional Technology: Foundations*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GUTIÉRREZ, R. (1984). "Piaget y el Currículum de Ciencias". *Apuntes IEPS*, No. 34; Narcea Ed. Madrid.

JOHNSON-LAIRD, P. N., Wason, P.C. (1977). "Thinking-readings" in *Cognitive Science*. Cambridge University Press.

-
- LA PALME, J-B. (1991). "Robótica Pedagógica y Sociedad". *Memoria del Tercer Congreso Internacional de Robótica Pedagógica*. CISE-UNAM. México.
- LINDSAY, P.H., Norman, D.A. (1980) *Traitement de l' information et comportement humain*. Montréal: Études vivantes.
- NONNON, P. (1987). "La robotique pédagogique". *Le bus*. No. 4. pp. 16-19
- NONNON, P., Laurencelle, L. (1984). "L' appareteur-robot et la pédagogie des disciplines expérimentales: *Spectre*. No. 22 pp. 16-20
- PAPERT, S. (1978). "The mathematical Unconscious: en On Aesthetics in *Science*. J. Wewchsler (Ed). Massachusetts Institute of Technology Press.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms, children, computers and powerful ideas*. Brighton Harvester Press.
- PIAGET (1964). *Six études de psychologie*. Genova: Gonthier.
- PIAGET, J. (1970). *La formation du concept chez l' enfant*. Neuchatel: Delchaux y Nestlé.
- RABARDEL, P., Verillon, P. (1989). "Robotique pédagogique et conceptualisation du repérage tridimensionnel dans l'espace". *Actas del Primer Congreso Francófono de Robótica Pedagógica*. Le Mans, 30-8-1/9.
- RABARDEL, P. (1990). "Activité avec instrument et formation des connaissances". *Actas del Segundo Congreso Internacional de Robótica Pedagógica*, Universidad de Montreal, Canadá.
- RUIZ-VELASCO, E. (1990). "Un robot pédagogique pour l'apprentissage de concepts informatiques". *Actas del Primer Congreso Francófono de Robótica Pedagógica*. Universidad de Maine. Le Mans, 30-8-1/9.
- _____ Coord. (1991). *Robótica Pedagógica. Memorias de la tercera Conferencia Internacional de Robótica Pedagógica*. CISE-UNAM. México.
- _____ (1991). "La robotique pédagogique dans l'enseignement de la géometrie physique et projective". *Actas del Segundo Congreso Internacional de Robótica Pedagógica*. Universidad de Montreal. Montreal.
- _____ (1992). "La robótica pedagógica vs. la pedagogía de la robótica industrial. *Memorias de la tercera Conferencia Internacional de Robótica Pedagógica*. CISE-UNAM. México.

_____ (1992). "Inteligencia Artificial y Educación". *Información Científica y Tecnológica*, CONACYT. México.

_____ (1996). "Ciencia y Tecnología a través de la robótica cognoscitiva". *Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. Num. 72. México.

_____ (1996). "Inteligencia Artificial: una utopía realizada". *Perfiles Educativos* CISE-UNAM. No. 74. México.

_____ (1997). "El docente virtual". *Serie Educativa No. 5*, CUAED. UNAM. México.

_____ (1999). "A virtual environment for children to learn basic concepts of science and technology". *Proceedings CAL99 Virtuality in Education*. University of London. England.

_____ (2002). "Interactuando con las tecnologías de la información y la comunicación. Grupo Editorial Iberoamérica. México. En prensa.

_____ (2002). *Robótica pedagógica: iniciación, construcción y proyectos*. Grupo Editorial Iberoamérica. México. En prensa.

_____ (2002). *Informática Integral*. Grupo Editorial Iberoamérica. México. En prensa.

SERRANO, G.T. (1987). "Los marcos alternativos de los alumnos: un nuevo enfoque de la investigación sobre el aprendizaje de las ciencias". México. Inédito.

SOLOMON, C. (1986). *Computers environments for children*. M.I.T. Press.

TELLIER, J. (1979). "Développement intellectuel et apprentissage au niveau collegial". Reporte de investigación inédito. CEGEP St-Jérôme. Québec.

VIVET, M. (1989). "Robotique pédagogique. Soit, mais pour apprendre quoi?" *Actas del Primer Congreso Francófono de Robótica Pedagógica*. Le Mans, 30-8-1/9.

WILLIAMS, L. (1986). *Deux Cerveaux pour apprendre*. Paris: Les éditions d'organisation.

**EMERGENCIA DE LA NUEVA CIENCIA.
INTERSTICIOS EN LA MODERNIDAD.¹**

**María Esther Aguirre Lora
Investigadora Titular de la UNAM
Centro de Estudios sobre la Universidad**

Las nuevas épocas no comienzan de pronto.
Mi abuelo vivía en la época nueva.
Mi nieto vivirá todavía en la antigua.
Bertold Brecht.

Evocar el surgimiento de la ciencia moderna, indiscutiblemente vinculada con proyectos formativos de diversa índole, suele desencadenar las imágenes triunfantes de hombres y sociedades que borran de una pincelada el orden sagrado del mundo para dar lugar, así nomás, a nuevas formas de conocimiento, nuevas instituciones, nuevas formas de vida acordes con otras empresas para otros tiempos urgidos por la consigna de avanzar, de mejorar las condiciones de vida de todos y cada uno de nosotros. Esto fructifica en las representaciones sociales que dominan en nuestras sociedades contemporáneas respecto al carácter de la “ciencia”, conocimiento útil y verdadero, cuyo discurso compacto, sin fisuras aparentes, gravita en la vida académica cotidiana legitimando saberes y prácticas e imponiéndose por sobre de otros campos de estudio.

Las cosas, sin embargo, hoy no las vemos así: la historia cultural de nuestros días irrumpió en la condición de extraterritorialidad de los Estudios científicos y develó su condición de *campo cultural*; estos es, que al igual que otros campos de la cultura las nociones clave y las teorías tienen su propia historicidad que explica su configuración en un momento y en un lugar determinado; sus modos de conocimiento se construyen en un ordenamiento cultural específico. ¿De dónde surge, pues, la objetividad de sus planteamientos, la infalibilidad de su racionalidad? ¿En qué momento su retórica se fija como el discurso de autoridad?, ¿frente a quiénes?, ¿para qué?

Todo ello nos remonta a la transición del siglo XVI al XVII...

Lo que llamamos *ciencia*, *nueva ciencia* o bien *ciencia moderna*, en su fundación atrapó facetas de una realidad evanescente y enigmática, de hombres urgidos por otras búsquedas y otras certezas, movidos por otras

lógicas culturales, que a nosotros, hombres y mujeres del siglo XXI, pueden resultarnos incomprensiblemente contradictorias. Incursionar en la configuración de este campo de conocimientos en pos de indicios de la modernidad, implica reconocer, sedimentadas, las creencias y mentalidades de otros tiempos, la razón de ser de sus supuestas limitaciones, poner en tela de juicio la banalidad que se atribuye a sus propuestas. Requiere aproximarse a él desde lugares renovados para superar la forzada racionalidad y certidumbre que del siglo XVIII en adelante se le atribuyó, desconociendo otros aspectos menos afortunados a sus ojos, pero que estaban presentes en el momento de su fundación.

Podemos afirmar, sin lugar a dudas que las formas de *episteme* de los siglos XVI y XVII, más allá de la modernidad que se les atribuye, traslucen tradiciones y prácticas emparentadas con el Renacimiento, que les era próximo; se inscriben en el terreno de la pugna y de la pasión por transformar las cosas, nacen en medio de la contienda librada entre las ciencias ocultas y el pensamiento hermético, por una parte, y por la sanción de los movimientos de reformas religiosas orientados hacia la regeneración de la cristiandad. En este terreno florecieron diversas expresiones de conocimiento, cuyos logros no estarían exentos, a nuestra mirada –mediada por el racionalismo y el positivismo que aún prevalece en nuestros días- de imprecisiones conceptuales y de errores. En las soluciones científicas de aquellos siglos convergen aportaciones propias de la magia, de la alquimia, de la cábala, de la astrología, de los legados de los artesanos. El horizonte cultural de este despliegue, como se puede ver, es muy rico y sugerente, susceptible de abordarse en tantas vetas y aristas cuantas se desee.

La palabra *ciencia*, que por lo demás formó parte del lenguaje cotidiano entre los estudiosos de los siglos XVI y XVII, tenía un significado muy diferente al que hoy le atribuimos,² más próximo al de su etimología latina, *scientia*, de *scire*, conocer; por lo tanto, conocimiento. Y si en nuestros días la ciencia está signada por la lógica racional, secularizada, en esos siglos, que marcarían el inicio de nuevas formas de pensar e imaginar el mundo, la mentalidad de los reformadores religiosos constituye un terreno fértil para ensayar distintas soluciones al problema de las dos verdades.³

Mi propósito en este texto es abordar algunos de esos legados que los siglos posteriores exorcizaron, e inclusive estigmatizaron, en pos de la retórica de la ciencia, siempre compacta, siempre verdadera y objetiva.

El síntoma de los tiempos modernos.

Si bien la modernidad, y los procesos que en ella se inscriben, transcurre en el ámbito europeo durante el arco temporal que se bosqueja desde finales del siglo XVI al siglo XX, como noción corre paralela a la cristiandad de los primeros siglos, pues es el siglo V de nuestra era el que introduce el término latino *modernus* -de *modo*, ahora mismo, reciente, actual, y *hodiernus*, de *hodie*, hoy-, desde sus orígenes nos comunica su aceleramiento, su carrera contra el tiempo, su condición de novedad. Es la perspectiva del tiempo lineal que se desliza siempre hacia adelante, único e irrepetible, la que lo hace posible.

De manera tal, la modernidad se ubica en el parteaguas entre lo viejo y lo nuevo; entre *antiquus*, *vetus* y *modernus*, polos de un debate siempre presente en la historia de Occidente, con matices y contrapuntos que recrean con nuevos sentidos la noción inicial.⁴ De hecho, su telón de fondo es el programa civilizador de Occidente;⁵ a la vuelta de algunos siglos, pareciera, si no haberse agotado, cuando menos muestra rasgos de saturación y de exacerbamiento, que se traducen, de acuerdo con la óptica de cada autor, como posmodernidad (como lo llama el filósofo francés Lyotard), como alta modernidad (como lo señala el sociólogo inglés Anthony Giddens) o bien como sobremodernidad (de acuerdo con el antropólogo culturalista Marc Augé), motivando la apertura del horizonte de significación.

Ahora bien, con el propósito de explicar algunos aspectos en torno a la manifestación de nuevas formas de *episteme* en el umbral de la modernidad, hilo conductor de este artículo, particularmente me interesa referirme a uno de los rasgos que marcan el establecimiento de este nuevo ordenamiento social y cultural, propiciado en gran medida por el rigor y las sanciones de los reformadores –sea que se trate de la Reforma como tal, o bien de la Contrarreforma-; me refiero al paulatino deslinde entre el hombre y el cosmos que trastocará la vida de esas sociedades afectando la comprensión de su

mundo, el sentido de su vida en él. Esto implicará el establecimiento de una zona de frontera entre el que conoce y lo conocido, entre el ámbito de la subjetividad y el de la objetivación,⁶ propicia al establecimiento de dos categorías desde las cuales se hará inteligible la realidad, traducéndose en distintas soluciones y opciones en la producción del conocimiento. Se trata del *sujeto* y del *objeto*, pues de ahora en adelante ya no se percibirán integrados en un mismo cosmos,⁷ sino uno frente al otro, uno en detrimento del otro, según hacia donde se incline el fiel de la balanza. Tal delimitación, como sabemos, no estuvo exenta de implicaciones ni de riesgos. Con ella asistimos a la paulatina y sucesiva desacralización del mundo: el *mundo encantado* poco a poco quedaría atrás, desplazado por el weberiano *mundo desencantado*.

El problema es que esta escisión irrumpe en el *sentido del mundo* y marca el inicio de una sucesión interminable de fracturas, de desgarramientos, síntoma evidente de la modernidad que, hoy por hoy, nos es familiar. Octavio Paz, lo expresa así: "La modernidad es una separación. La modernidad se inicia como un desprendimiento de la sociedad cristiana. Fiel a su origen, es una ruptura continua, un incesante separarse de sí misma".⁸

Las fragmentaciones, como ya decíamos, no sólo incidieron en un ámbito inmediato y reducido, sino también en el tocante a la búsqueda de unidad originaria, de armonía primordial entre hombre y cosmos, dando lugar al antagonismo entre el mundo creado por dios y el creado por los hombres, entre lo sagrado y lo profano, entre lo divino y lo humano, entre el hombre y la naturaleza, entre la religión y la ciencia; aunque también, es cierto, se establecerán otras formas de religiosidad laica con sus calendarios, sus cultos y sus dioses empeñados en una *renovatio* más, como lo mostraría la nueva era que se propuso inaugurar, por ejemplo, la Revolución Francesa. Éste será el paisaje peculiar de las creencias, de los saberes, de las prácticas que irá consolidando el avasallador avance de la *modernidad*.

El deslinde entre el saber revelado y el saber racional, el que procede de la fe y el que surge de la razón, la sanción de las reformas religiosas referida al pensamiento hermético y a las ciencias ocultas del Renacimiento, orientará las búsquedas de los pensadores hacia esas formas de conocimiento centradas en el logro de la verdad, en la vigilancia del sujeto que conoce para preservarlo del error y de la equivocación, en el predominio de la lógica de la razón con

menoscabo de cualquier otra forma de conocimiento y descalificación de otras racionalidades que no fueran las universalmente legítimas.

La génesis de la ciencia moderna, hacia el inicio de la modernidad, tiene la impronta de los hombres que la construyen movidos por el afán de soldar un desgarramiento anterior, primordial, que se encuentra en el mismo origen del ser humano como tal, y las reformas religiosas habían hecho hincapié en la condición de la naturaleza de individuos y sociedades, irremisiblemente pecadora. Cabe señalar que antiguas culturas de diversas latitudes narran la plenitud de los orígenes, la unidad primordial del hombre con sus dioses y su cosmos, violentada por el desgarramiento de los primeros tiempos –caída ejemplar, falta primordial, primer pecado-, que lo precipita en un mundo de tinieblas doloroso y ajeno, fuente de todos los males y miserias. El *arquetipo*⁹ de esta fractura primordial persiste como marca constitutiva en hombres y sociedades de todos los tiempos, anida en la memoria colectiva de todos los seres humanos, pronto a actualizarse con cualquier pretexto y bajo cualquier forma. Así, atraviesa tiempos y espacios, modela nuevos rostros en cada uno de ellos, pero lo traiciona la constante búsqueda de sentido,¹⁰ para volver a unir lo que se fragmentó en el inicio de los tiempos, en aquel primer gesto ejemplar.

Uno de los medios privilegiados para restaurar la plenitud primordial del hombre, para recuperar su condición anterior a la precipitación hacia el abismo, es precisamente el de los *dones del conocimiento*. La ciencia moderna expresa, desde su mismo origen, su condición restauradora, reformadora en el más amplio sentido del término. Anida en ese entramado de sueños y de esperanzas por recuperar lo perdido, por realizar el mejor de los mundos, la mejor de las sociedades, el más pleno de los hombres. En él convergen pensadores y teólogos, reformadores y hombres de ciencia por igual. Las nuevas formas de conocimiento, sea que avancen en pos de un futuro propicio a superar la condición de fragilidad de la vida humana, o bien que miren hacia el pasado, en una vuelta a los orígenes plenos del tiempo primordial, donde no existe el deterioro, de todos modos dejan escapar su impronta escatológica, su anhelo milenarista,¹¹ su creencia en el advenimiento de una nueva era. En esta tarea radican las consignas en torno al saber y sus formas de transmisión de los hombres que habitaron el umbral de la modernidad.

Otras de las *claves* para penetrar en las concepciones que se dan en torno al momento fundador de la ciencia moderna, que filtran tradiciones renacentistas, están dadas por el recurso al pensamiento analógico - expresando las distintas articulaciones entre el macrocosmos y el microcosmos-, la teoría pitagórica de las armonías del universo, o bien la concepción orgánica y animista del mundo: el hombre de entonces se rige por su integración al cosmos; ésos son sus límites, ésa es su morada. Desde ahí los pensadores construyen saberes, ensayan explicaciones, movidos por la urgencia de develar afinidades, de revelar correspondencias, de descubrir los juegos de simpatías y antipatías entre los más diversos seres del universo, de percibir armonías universales. Las palabras y las cosas –dirá Foucault- pertenecen al mismo orden.

Constelaciones de pensadores.

La construcción cultural de la nueva ciencia, no se da, entonces, como una gran abstracción, ajena a la tierra firme de los hombres que participan en su construcción, ni éstos asumen la tarea de manera aislada e individual; entre ellos existen coincidencias, alianzas y hermandades; también antagonismos y polarizaciones que por momentos se recrudecen. Por esto me gusta referirme a ellos como *constelaciones de pensadores*,¹² para descubrir algunos hilos sutiles de la trama cultural y social de la que participan, para aproximarnos a algunas de las facetas de los paradigmas que despliegan.

Para mostrar algunos de estos aspectos de las lógicas culturales puestas en juego en la configuración de las formas de *episteme* que proceden de la llamada ‘Revolución científica’, recurro a algunos de sus protagonistas de los siglos XVI y XVII: Copérnico, Bacon, Descartes y Comenio. La elección, como toda opción, puede resultar arbitraria: responde a mis incursiones en las atmósferas comenianas.¹³

A ellos, como a muchos otros por diversas vertientes, nuestra época les reconoce una *paternidad* en un campo determinado. Si estamos de acuerdo en que el padre hace las veces de la ley y, en el caso concreto que nos ocupa, es el que norma y regula un campo, propongo seguir este eje conductor para acercarnos a ese momento fundador, recuperando algunas de las facetas que

me resultan más sugerentes que después se quisieron borrar bajo la óptica de la razón ilustrada.

El polaco Nicolás Copérnico (Polonia, 1473-1543),¹⁴ cuya fama llegó hasta nosotros como *Padre de la Astronomía*, se involucra de lleno en uno de los más candentes enigmas que se planteaban los filósofos de los siglos XVI y XVII: el del lugar que ocupaba la Tierra entre los demás cuerpos celestes y el sentido de su movimiento.

Para avanzar en este campo, a la vez que se necesitaba un nuevo instrumental, referentes y conceptos procedentes de la Física mecánica, se requería percibir el cielo y el lugar del hombre en el universo, desde perspectivas renovadas; esto último, quizá, era lo que resultaba más conflictivo en el debate y más difícil de superar, pues se topaba de frente con el dogma cristiano, tanto de católicos como de disidentes de esa misma Iglesia.

Curiosamente las teorías al respecto no siempre fueron novedosas; muchas de ellas habían nacido de los antiguos griegos o bien de otros antiguos pueblos del Medio Oriente, como los babilonios y los sirios. Particularmente el debate entre el heliocentrismo y el geocentrismo había atravesado más de dos mil años en cuyo curso se habían aventurado otras explicaciones que abrieron polémicas similares a las de los siglos XVI y XVII. Aristarco de Samos (III a.C.), por ejemplo, estaba convencido de que la Tierra tardaba un día en girar sobre su propio eje, y un año en girar alrededor del Sol, pero su 'revolución heliocéntrica' no tuvo eco, como sí lo tendría el geocentrismo de Ptolomeo, que se impuso desde el siglo II d.C. Lo que queda claro, es que si a pesar de las diversas explicaciones que circulaban en los ambientes, las interpretaciones aristotélicas, ptolemaicas y tomistas habían dominado el paisaje del medioevo hasta el umbral de la modernidad, era porque estas teorías fortalecían las creencias filosóficas y religiosas en la perspectiva cerrada del conocimiento y del sentido de la existencia.

El fondo común de verdades axiomáticas establecía que el hombre, en su condición de la más perfecta de las criaturas, dominaba el centro de la creación, así como la Tierra dominaba el centro del universo. Todo lo demás, cielos, estrellas y otros cuerpos celestes, giraban alrededor de ese *centro cósmico*, con evidentes resonancias simbólicas. Desplazar estas teorías que, no por casualidad, se habían enseñoreado entre los cristianos, era hacer

añicos el orden que, por más de quince centurias, los hombres habían atribuido a su cosmos.

En estas atmósferas, que por momentos se radicalizaban aún más, la revolución copernicana fue el blanco de persecuciones y debates del cristianismo geocéntrico. La propuesta renovadora que ubicaba al Sol en el centro de los demás planetas, fue vedada desde 1539, tanto por los reformadores como por el Santo Oficio, quien hacia 1616 incluyó la obra de Copérnico en el *Index* de libros prohibidos.

Sin embargo, desde la perspectiva de sus aportaciones a formas renovadas de *episteme*, si bien las explicaciones que Copérnico en el siglo XVI aventura respecto a la posición y al movimiento de los cuerpos celestes incorporan algunos elementos novedosos de las traducciones griegas comentadas por los árabes, también es verdad que muchos de los supuestos no dan el paso más allá de algunos de los planteamientos del sistema aristotélico-ptolemaico.¹⁵ Pero tampoco podemos forzar a Copérnico atribuyéndole la *paternidad de la astronomía moderna* y desconociendo su momento fundador.

Copérnico, como otros protagonistas de la época, enriquece el campo de la Astronomía con el lenguaje matemático recién descubierto en las fuentes griegas a su alcance y esto se percibe en los esquemas y cálculos que realiza en el curso de su obra. Nos dice:

“[...] me esforcé en leer los libros de todos los filósofos que pudiera tener, para indagar si alguno había opinado que los movimientos de las esferas eran distintos a los que suponen quienes enseñan matemáticas en las escuelas. Y encontré que Cicerón fue el primero en opinar que la Tierra se movía [...]. Algunos piensan que la Tierra permanece quieta [...]”.¹⁶

Ciertamente, la teoría de los números que asume le permite integrar, por ejemplo, recursos de trigonometría para calcular la distancia de los planetas respecto al Sol, pero también es importante no perder de vista la presencia de otras tradiciones diversas a las que pudiéramos suponer, como se evidencia a partir de los autores que trae a colación:

“ [...] Filolao, el Pitagórico, dice que se mueve en un círculo oblicuo alrededor del fuego, de la misma manera que el Sol y que la Luna”.¹⁷

En efecto, Filolao, quien fue discípulo de Pitágoras en torno al siglo V a.C., imaginaba un cosmos cuyo centro estaba dominado por un fuego alrededor del cual giraban el mismo Sol, la Tierra y todos los demás cuerpos celestes. Y desde aquí podemos recuperar una clave importante para reconocer el lugar desde el cual se elaboran las explicaciones copernicanas sobre este enigma.

Copérnico se forma en el norte en Italia, en Bolonia y Padua para ser más exactos. Por ese entonces se vivía la influencia renovadora del neoplatonismo, ya que sólo hacía algunas décadas Marsilio Ficino había traducido el *Corpus Hermeticum*;¹⁸ Además, sus más reconocidos maestros en astronomía compartían tradiciones pitagóricas,¹⁹ que influyen en su planteamiento heliocéntrico. Es más, *De revolutionibus orbium celestium*, es una obra juvenil que escribió durante su vida estudiantil en Italia; en ella se traslucen estas concepciones, y en los juegos de resonancias místicas nos comunica la luz central que irradia a todo el universo, pues después de señalar la disposición de los planetas, dice:

“Y en medio de todos permanece el Sol. ¿Quién, pues, encontraría en este bellísimo templo un lugar mejor para poner esta lámpara, desde el que pudiera iluminarlo todo? No sin razón unos lo llaman lámpara del mundo, otros mente, otros rector. Trismegisto lo llamó dios visible; Sófocles, en *Electra*, el que todo lo ve. Así es, en efecto, como sentado en un solio real, gobierna a la familia de los astros que lo rodean. [...] A su vez la Tierra concibe del Sol y se embaraza en un parto anual”.²⁰

En la preocupación por encontrar la perfección y el orden del universo, la forma esférica de los planetas, su disposición, las órbitas circulares, recurre a elementos de la geometría y de las matemáticas más próximos a la racionalidad griega, como decíamos, pero también filtra concepciones herméticas y cabalísticas. Cuadrados, círculos y triángulos, a menudo incluidos entre sí, así como la numerología, daban cuenta de esa perfección y de los

misterios del mundo que reflejaban el orden sagrado. La perfección de los cielos, indicio de la platónica armonía en la Creación, era el paradigma desde el cual se interpretaban los fenómenos del movimiento de los cuerpos celestes.²¹

La influencia de los discípulos de Pitágoras en Copérnico también se percibe en otra de sus prácticas: él vive el inicio de la cultura escrita, que marca el principio del fin de una importante transformación en la difusión del saber; paulatinamente ganaría terreno la apertura, la actitud de poner el saber escrito a disposición de poblaciones más amplias:

“[...] largo tiempo dudé en mi interior, si dar a luz mis comentarios escritos sobre la demostración de ese movimiento o si, por el contrario, sería suficiente seguir el ejemplo de los Pitagóricos y de algunos otros, que no por escrito, sino oralmente, solían transmitir los misterios de su filosofía únicamente a amigos y próximos”.²²

Francis Bacon (1561-1626), por su parte, quedó marcado como *Padre de la ciencia experimental* o, por lo menos, ‘del método inductivo’; la batalla por la renovación de los saberes la dio precisamente en el terreno de los nuevos arsenales metodológicos –*Novum organum scientiarum*– para aproximarse al estudio del mundo de la naturaleza desde perspectivas más ricas y acordes con los hechos, con el material empírico, en estudio. De ahí surgirían abundantes compilaciones de otras historias naturales.

La mayor parte de su vida transcurre en el Parlamento inglés o bien al servicio de Jacobo I. Como hombre de su tiempo es sensible a la efervescencia de los ambientes políticos y culturales de Inglaterra, en la transición de los siglos XVI y XVII, escenario de la primera Revolución Industrial (1565-1642), cuando la sociedad transitaba de la agricultura a la industria y el comercio; en esos momentos la avanzada está protagonizada por artesanos, navegantes, comerciantes, banqueros, ingenieros. Ellos son los que vitalizan no sólo la economía, sino también las ideas,²³ que cristalizan tanto en la producción sistemas de pensamiento modernos como en sus formas de transmisión, tiro de gracia a las universidades escolásticas inglesas.²⁴

Además del fermento de estos ambientes, hemos de reconocer en Francis Bacon la impronta del protestantismo por doble vía: de padre anglicano y madre calvinista, se pronunciaba por el valor del trabajo y el sentido de utilidad en el saber, su relación directa con las posibilidades de transformación de la vida humana,²⁵ lejos del sentido de resignación cristiana que prevalecía en los ambientes católicos. Se trata del saber con beneficio frente a la esterilidad de las disputas aristotélicas. “Podemos cuanto sabemos”, repetirá en más de una ocasión y tachará a Aristóteles, por ocioso, de ‘anticristo’. Más próximo a los artesanales y a otros saberes prácticos, supera, también, la aristotélica devaluación entre los *naturalia* y *artificialia*, entre las Artes Liberales y las Mecánicas. Comparte, con los pensadores de avanzada de su época, el papel que las artes mecánicas y la técnica juegan en el progreso del saber.

El Lord de Verulam ciertamente tiene ideas originales en relación con la generación de conocimiento, pues lo ve como fruto de una tarea colectiva, de acumulación de experiencia en el curso de las generaciones, siempre vinculado con su sentido de utilidad. Quizá por esta conciencia social respecto al valor de la ciencia y la investigación, las academias y las sociedades de investigación científica del XVII lo reconocen; algunas, como la Real Sociedad de Londres para el Fomento del Saber Natural (1662), fundada décadas más adelante por iniciativa de algunos de sus seguidores, se asume como heredera de su programa y se erige bajo su protección,²⁶ Ella de algún modo se recoge la utopía baconiana de la Casa de Salomón que plantea en *La Nueva Atlántida*.

El programa científico al que apuesta Bacon, es precisamente ése, el de la *Instauratio Magna*, que es nada menos que el de la gran restauración del saber, donde el método es una de las vías privilegiadas para recoger la lección de la Naturaleza en ella misma, no de los libros, y darle un orden. Para esto Bacon se propone ‘acosar a la naturaleza’, hacerla hablar, arrancarle sus secretos, registrando los hechos en tablas y ordenándolos de acuerdo con su cualidad, de modo que posteriormente permitan hacer inferencias. Asume como lema de sus experimentos, el de *Natura vexata*, lejos de la aristotélica observación:

“[...] que sea una historia no sólo de la naturaleza libre (cuando se le da rienda suelta y hace su trabajo a su manera) [...] sino mucho más de la

naturaleza cohibida y provocada; es decir, cuando mediante la pericia del hombre se fuerza fuera de su estado natural y se presiona y se moldea [...]”.²⁷

Su empresa no concluye aquí; paralelamente se propone otra tarea, *Sylva sylvarum*, también inconclusa: hacer una compilación enciclopédica de los conocimientos sobre la naturaleza y sobre el arte –es decir, la naturaleza transformada por la acción humana-, pues este saber acumulativo es el que daría base a las sucesivas aportaciones.

Y si Bacon se opone a la lógica aristotélica, también rechaza las interpretaciones animistas y organicistas que buscan desentrañar las coincidencias entre la creación y las creaturas:

“[...] la mente humana dista mucho de ser como un espejo claro y liso en el que los rayos de las cosas se reflejan según su verdadera incidencia, antes bien es como un espejo encantado, lleno de supersticiones e impostura, si no se libera y corrige”.²⁸

Su propósito es impulsar una ciencia de la naturaleza basada en la experiencia, deslindando entre la verdad científica y la verdad religiosa para poder avanzar en la producción de *episteme*. Esta exigencia, a su vez, plantea la de fortalecer el entendimiento y liberarlo de obstáculos.

Hasta aquí la obra de Bacon nos deja la imagen de un conjunto de observaciones dirigidas, ordenadas, acumuladas, analizadas, del que emerge un cuerpo sistemático de saberes sobre la Naturaleza:

“Es preciso formar tablas y encadenamientos de hechos, distribuidos de manera tal y con tal orden, que la inteligencia pueda operar sobre ellos. [...] es preciso emplear una inducción legítima y verdadera, que en sí misma es la clave de la interpretación”.²⁹

Pero nuevamente incurrimos en el riesgo de forzar la modernidad de Bacon, su paternidad en la ciencia experimental. Aquí resulta importante incursionar en la obra del Verulamio desde otras perspectivas.

¿Cuál es el enigma que subyace en la restauración de los saberes baconianos?

Francis Bacon comparte el punto de partida con muchos de los reformadores de la época: el Hombre Primordial, en el caso de los cristianos Adán, había perdido el conocimiento original *-Prisca theologia-* a partir del pecado original. Sólo imaginando nuevas formas de saberes podría recuperar su condición inicial:

“El hombre, por su Caída, perdió su estado de inocencia y su imperio sobre la creación, pero una y otra pérdida, puede, en parte, repararse en esta vida; la primera por la religión y la fe, la segunda por las artes y las ciencias”.³⁰

Y entre las muchas medidas que con este propósito asume Bacon, me interesa abundar particularmente en dos:

Por una parte, el rechazo a Platón y Aristóteles por igual para fundar el saber desde sus cimientos, en realidad nos habla de un cuestionamiento a los filósofos que englobamos bajo la categoría de ‘socráticos’, pero no sucede lo mismo con los ‘pre-socráticos’ pues Bacon recurre al estudio de los antiguos mitos griegos *-De sapientia veterum (1609)-* para explicarse por medio de los saberes arcaicos cuál había sido el poder que el hombre ejerciera sobre la naturaleza. En Prometeo, por ejemplo, en el episodio de la fiesta de la antorcha recoge el mensaje del conocimiento como una obra continuada por muchos hombres durante mucho tiempo. De tal modo, las narraciones míticas significan para Bacon lecciones de sabiduría que lo ponen en contacto con otros legados aún más antiguos.

Así es como en la contienda contra el aristotelismo y la escolástica desplaza la famosa definición del hombre como *animal racional* por la del hombre como *ministro e intérprete de la naturaleza*. Con ello nos ubicamos en el centro de las tradiciones de la Magia Natural y de la Alquimia que se apropió Bacon; su deuda es grande con esos legados. Las fórmulas alrededor de la consigna para que el hombre recuperara su poder sobre la naturaleza, donde el poder se sustenta en el saber, donde el hombre es lo que conoce y otras más que asocian saber y poder en diversos contextos, proceden precisamente de

esas antiguas tradiciones que hacen que el hombre vuelva los ojos a la Naturaleza ya no para descubrir la perfección del creador, sino para observarla, para conocerla e intervenir sus tiempos de maduración. Sólo así puede hacerla que fructifique usufructuándola en beneficio propio:

“El hombre, servidor e intérprete de la naturaleza, ni obra ni comprende más que en proporción de sus descubrimientos experimentales y racionales sobre las leyes de esta naturaleza; fuera de ahí, nada sabe ni nada puede”.³¹

Naturaleza y Arte, artista y científico convergen. Ésa es precisamente la Gran Obra en el caso de los alquimistas; la *Instauratio Magna*, en el caso de Bacon, que revolucionará los conceptos de *episteme* en este campo.

En el caso de René Descartes (La Haye, Turena, 1596 – Estocolmo, 1650), los siglos ilustrados cifraron sus aportaciones en el *Discurso del Método* –cuyo título completo es *Discurso sobre el método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*– que a su vez quedaría reducido, fuera de todo contexto, a la célebre frase *Cogito, ergo sum*, que terminará por resultarnos tan familiar. Con ello, la duda metódica se instituía en uno de los sustentos de la arquitectura del conocimiento moderno. Ninguno desconoce el significado que pudo tener para los pensadores del siglo XVII, acostumbrados como estaban a asumir axiomáticamente el lema atribuido a Aristóteles “Nada existe en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos”, el deslinde cartesiano entre la realidad que recogen las sensopercepciones y el conocimiento como tal, que no necesariamente coinciden. De ahí procede un énfasis desconocido hasta antes de ese momento: la vigilancia sobre el sujeto que conoce; el reconocimiento de la distancia que media entre ambos polos del conocimiento, y la necesidad de cubrir ese espacio con instrumentos, hipótesis y referentes teóricos orientados a la búsqueda de la verdad, que acudan en apoyo del carácter engañoso de los sentidos:

“[...] aunque cada uno por lo general esté convencido de que las ideas que tenemos en nuestro pensamiento son enteramente semejantes a los objetos de las que proceden, yo sin embargo no veo ninguna razón que

nos asegure que esto sea así; más bien observo muchas experiencias que nos deben hacer dudar de ello”.³²

Así comenzaremos a alejarnos del conocimiento dado, de creer que la naturaleza encierra en sí misma sus propias claves de lectura, que basta con develarlas. Para Descartes, detrás de la realidad no sólo está la perfección de la naturaleza, la armonía del cosmos, la condición de lo sagrado, sino más bien, el sujeto que le da un orden y la interpreta, que es capaz de procesarla como pensamiento a través de sucesivas premisas y conclusiones, de inferencias lógicas. La tarea es quitarle las máscaras y las telarañas al conocimiento, procurar su claridad y transparencia a la luz de la razón del sujeto que conoce. Esto representó un verdadero salto cualitativo en las formas dominantes de hacer inteligible la realidad, de producir *episteme* en el campo de la física, de la astronomía, de la óptica, de la anatomía:

“Sabed en primer lugar que por la “Naturaleza” no entiendo aquí alguna deidad o cualquier otro tipo de poder imaginario, sino que me sirvo de esta palabra para significar la materia misma, en tanto que la considero con todas las cualidades que le he atribuido”.³³

Y si bien para Descartes una de las perspectivas privilegiadas es la que aportan las matemáticas, recurriendo a la medición, al cálculo, a la proyección; para él quedó atrás la influencia mística del número, cercana a las tradiciones pitagóricas y platónicas, que está implícita en la Naturaleza.

Nacido en el seno de una familia católica acomodada, de médicos y abogados, Descartes estudió en el prestigioso Colegio La Flèche, que los jesuitas tenían en Anjou, Francia. Esto se dice al pasar, sin darle mayor importancia, como un dato más en la rutina de su trayectoria, pero seguramente –estoy convencida- mucho influirían en él los años de formación, decisivos, en que vivió de cerca la práctica de los ejercicios ignacianos. En ellos se sometía a los jóvenes a procesos de introspección constantes y arduos, para pasar el propio comportamiento por el filtro de una minuciosa reflexión que no admitía concesiones respecto a los propios móviles, las

debilidades, los desvíos. Implicaban, además, la necesaria soledad, el alejamiento de las distracciones mundanas.

Seguramente ello era así para que el individuo, en el plano de la producción del conocimiento, descubriera el campo de la subjetividad, y en una constante disciplina de estudio, buscará la soledad y se centre en la reflexión sobre los procesos interiores comprometidos en la producción de saberes. El *método*, como en otros siglos el *Organum* aristotélico, ofrecía la estructura que la modernidad necesitaba para estos procesos. Quizá por ello la obra cartesiana es autobiográfica; huye de todo dogmatismo, que tan de cerca había vivido por medio de la Escolástica. No impone soluciones, enseñanzas ni recetas –no es un “Tratado”–; sólo pretende comunicar una experiencia –es un “Discurso”, como precisa el propio autor–:

“[...] mi propósito no es enseñar aquí el método que cada cual deba seguir para conducir bien su corazón, sino más bien mostrar de qué manera he tratado yo de conducir el mío”.³⁴

Al desplazar las explicaciones sobre el funcionamiento del universo de la filosofía natural hacia la física mecánica, funda sus argumentaciones sobre el movimiento a partir de modelos matemáticos y geométricos; asimismo, observa las regularidades en el funcionamiento de los seres vivos. Con ello se coloca del otro lado tanto de la aristotélica noción de movimiento –el tránsito de un ser en potencia a acto–, como de las concepciones animistas influidas por el neoplatonismo, que explicaban el enigma del movimiento en términos de fuerzas ocultas, de simpatías y antipatías. Ahora el universo se vería como una gran máquina cuyas regularidades en su funcionamiento hablarían de su perfección. Sólo que el acento se colocará no en las *razones* –trascendentales y metafísicas–, sino en las *condiciones* –de la realidad inteligible–. La metáfora para pensar el movimiento del mundo será la de una gran máquina, perfectísima en su funcionamiento; para pensar el movimiento de los seres vivos, la de los autómatas o estatuas mecánicas. En ambos casos, próximas al mecanismo de los relojes.

Descartes, cercano al círculo de Mersenne e influido por Gassendi, comparte la *filosofía corpuscular*, que al revivir las tradiciones atomistas de

Demócrito y de Epicúreo, explica todo movimiento a partir del comportamiento específico de las partículas más pequeñas de la materia,³⁵ llamadas precisamente corpúsculos, cuya regularidad se expresa en leyes:

“[...] pensad que cada cuerpo puede estar dividido en partes extremadamente pequeñas [...] podemos suponer que hay varios millones de ellos en el menor grano de arena que puede ser percibido por nuestros ojos”.³⁶

Habría mucho más que decir sobre las aportaciones cartesianas que, desde la ‘Revolución científica’, van construyendo conceptos y teorías, van estableciendo otro lenguaje para nombrar a la ciencia moderna. Precisamente por ello llegó a nosotros como *Padre del paradigma de la razón*. Pero lo que se desconoce, es que ese gran descubrimiento metodológico que lo conduciría a dar un vuelco a diversos campos del conocimiento marcando con él la búsqueda de la verdad de los siglos posteriores, le fue *revelado* como la consigna generacional a la que habría de destinar su vida ...

Me explico: existe un rostro místico de Descartes del cual el pensamiento ilustrado lo despojó.

Alrededor de 1618 acude a la misteriosa llamada de la Hermandad de los Rosacruces,³⁷ que convocan a gobernantes y a hombres de ciencia a impulsar un programa de restauración total del conocimiento y del hombre como tal, leyendo en el signo de los tiempos el momento para llevar a cabo una reforma universal.³⁸ Y aún cuando el filósofo francés nunca encontró a la hermandad detrás de la máscara,³⁹ las atmósferas en torno a su presencia desencadenaron imágenes de iniciaciones místicas que se manifestarán a través de sus sueños. Al respecto, es importante el contenido onírico: se trata de tres episodios que narran la manera en que el filósofo experimentaba la angustia de sentirse rodeado de fantasmas y envuelto en un torbellino de sombras, confusión e impotencia respecto a su camino; en el segundo sueño, su habitación se ilumina por un relámpago centelleante a partir del cual el espíritu de la verdad se posesiona de él, para, finalmente, en el tercero, encontrarse con un diccionario, como compendio de todas las ciencias, lo cual lo confronta con la necesidad de dedicarse a descubrir un sistema filosófico –

que fundará en las matemáticas- válido para alcanzar la sabiduría total del conocimiento.⁴⁰

Pero también es importante la circunstancia en que se dieron estos sueños: hacia 1619, cuando regresaba de Frankfurt al cuartel de Baviera, pues durante esos años formaba parte del ejército de Maximiliano de Baviera. Los sueños actúan su *conversión*: a partir de ellos renuncia a la vida militar y hace el voto de visitar el santuario de la virgen de Loreto. Aquí, nuevamente nos recuerda la conversión del fundador de los jesuitas, el militar Ignacio de Loyola.

Otra de las obras de Descartes, que también nos muestra otra cara del filósofo racionalista, es su relato mítico sobre el movimiento y la vida del universo, *El mundo o tratado de la luz* (1633), donde, paradójicamente, asume la luz como el paradigma desde el cual explicar el enigma de la existencia del universo, cuyo núcleo argumentativo se centra en el movimiento.⁴¹ Con ello participa del punto de partida de los antiguos relatos que cifran la vida y el movimiento en la luz. Baste recordar el mandato bíblico *Fiat Lux*, o el náhuatl, Ollin Yoliztli.

Resulta interesante, por lo demás, que nuestro pensador le dé forma de fábula a su relato:

“[...] con el fin de que la extensión de este discurso os resulte menos aburrida, voy a presentar una parte de ella indirectamente mediante la invención de una fábula”.⁴²

En fin, después de la breve incursión en la obra de Descartes, es claro que el amor al saber fue el móvil de su vida, por más que en sus años juveniles declarara, convencido, “que jamás asumiría el saber como profesión”.

Por último, Juan Amós Comenio (Moravia,1592- Amsterdam,1670) trascendió a nuestro tiempo como *Padre de la Didáctica*, de la Pedagogía, de la Escuela Moderna y de todo lo de nuevo que pueda representar la educación formal en un momento dado.

Realmente sus planteamientos son avanzados; por lo menos anticipan algunas propuestas de los siglos ilustrados. El lugar de la historia -observatorio de los logros y desaciertos de las sociedades para explicarse las crisis del momento y plantear soluciones que permitan el avance de la humanidad- es

una las obsesiones que atraviesa la obra comeniana y en la que fundamenta su tarea reformadora. Se plantea regenerar -esto es, volver a generar- desde la raíz, los asuntos humanos: instituciones, saberes y educación, todo con miras al logro del bien común.⁴³ Su discurso se dirige a las poblaciones urbanas de sectores medios, a la burguesía naciente, bosquejando un código de deberes y derechos acorde al nuevo ciudadano en germen. Oímos por boca de él:

“[no es posible que] cualquier ciudadano del mundo quede ignorante de sus privilegios o sin gozo de sus prerrogativas, sumido en una vida animal, como las bestias”.⁴⁴

En este contexto, las luces del entendimiento son las que liberan a hombres y sociedades, las que hacen que el hombre cobre conciencia de su condición y actúe como tal. El conocimiento adquiere un papel central, pues permite superar el error y la barbarie, ya que la ignorancia, “ceguera del entendimiento”, es la fuente de todo tipo de males, causante del deterioro social. La educación deviene el medio dilecto para alcanzar estos propósitos:

“Basta con apartar a cada hombre de la barbarie, esto es, de las ocasiones de embrutecerse y llevarlo a un lugar donde se le facilite conocer cosas diversas con los sentidos y escutarlas con la razón y conocer históricamente hechos y lugares desacostumbrados para él [...] si enseñáramos, aunque sea a un solo hombre, el camino recto de la sabiduría, de la virtud y de la salvación, este arte o prudencia sería suficiente para trasladar el mundo de las tinieblas a la luz, de los errores a la verdad, de la muerte a la salvación”.⁴⁵

Sólo que aquí se trasluce la misión milenarista de Comenio, compartida en el mundo cristiano de Occidente en el umbral de la modernidad, que traiciona cada uno de sus gestos y movimientos: la creencia en el próximo advenimiento de una *edad luminosa*, marcada por la segunda venida de Cristo que establecería en la Tierra un reino de mil años antes del Juicio Final.⁴⁶ De este modo, el teólogo, el reformador, el conductor de la *Unitas Fratrum*, al inscribir su obra en la contienda permanente entre la luz y las tinieblas, nos

remite al acto primordial de la Creación que el pueblo hebreo hereda al cristianismo: *Fiat Lux*, que bajo el signo de la Luz opera el deslinde del mundo de las Tinieblas y establece el cosmos. Este paradigma marca a las generaciones sucesivas que habrán de recrear el mandato original en diferentes contextos y desde la perspectiva de diversas preocupaciones.

Según la simbólica social, en las culturas arcaicas la *luz* y las *tinieblas*⁴⁷ devienen expresión de las fuerzas del bien y del mal, valores absolutos que expresan la cosmogónica lucha entre dos fuerzas polares. Y éste es el lugar desde el cual el educador moravo se explica la existencia del mundo, ordena la realidad e indaga el sentido de la vida; desde ahí produce *episteme* en torno a la tarea formativa e integra en un todo armónico los saberes de la época.⁴⁸ Los programas que propone, los argumentos que esgrime, los modos en que se dirige a sus correligionarios y a sus lectores, la manera en que confronta a sus antagonistas, expresan, en diversos contextos y con diversos matices y acentos, la consigna de participar de lleno en la batalla por el triunfo del reino de la luz, el de Dios, sobre el reino de las tinieblas, el de Satanás, siempre obsesionado por darle curso al mandato bíblico de hacer llegar la *Luz* hasta los confines más remotos.⁴⁹

Precisamente en la fractura que se abre entre el reino de la luz y el reino de las tinieblas, surge la cualidad redentora de la educación. Si la pareja primordial, debido a la caída originaria irrumpió en la armonía entre el creador y las creaturas, alterando con ello los designios sagrados que habían formado al hombre “a su imagen y semejanza”, es la educación la que puede enmedar esta situación, salvando al hombre y haciendo posible su destino luminoso. De tal modo, el saber, la educación y la enseñanza, en su cualidad restauradora de hombres y sociedades, son propicios al advenimiento de la luz y por ello se revisten de atributos mesiánicos, pues en la medida en que se recupere la condición primigenia del género humano, estamos hablando también de su salvación.⁵⁰ Y así se dirige Comenio a los lectores de la *Didáctica Magna*, donde muestra *el arte universal de enseñar*, en estos términos:

“El contenido de estas páginas es de extrema seriedad, y no sólo debe ser ardientemente deseado por todos, sino que requiere de la ponderación de

todos y la conjugación de fuerzas para irse implementando: se trata nada menos que de la *salvación del género humano*".⁵¹

La metáfora de la luz, con fuerte sabor gnóstico, es una de las favoritas de Comenio para explicar los juegos de irradiaciones especulares de la creación donde el hombre ha de reflejar la perfección de su creador. Esto da lugar a otra de las analogías favorecidas por aquellos tiempos para explicarse el enigma del cosmos: la del microcosmos y el macrocosmos;⁵² la del macroantropos y el microantropos:

"El hombre ha sido llamado por los filósofos microcosmos, compendio del Universo, que encierra en sí cuanto por el mundo aparece esparcido".⁵³

Por lo demás, misticismo, alquimia y gnosticismo⁵⁴ convergen en las explicaciones que avanza Comenio, al plantear caminos de perfección, a la manera de los procesos iniciáticos para que florezca el hombre interior, pero no sólo eso. Entre estas tradiciones de pensamiento existe una interpretación que nos afecta de manera particular: la noción de mediación, que recuerda la tarea del divino demiurgo en el diálogo de Platón, *Timeo*. Me explico: el sumo bien requiere de otros para acceder a él. Precisamente aquí se inscribe el maestro de oficio, según Comenio. No es la luz de los místicos, pero media entre éstos y el discípulo, guiándolo por el camino de la iluminación. Ni es el sol de los alquimistas, pero le brinda su calor y su energía. Tampoco es el Mesías de los gnósticos, pero lo acerca a los dones del conocimiento y lo redime de la ignorancia.

La respuesta que esta trascendental tarea, la de educar, requiere del maestro también le plantea una gran exigencia para participar, a la manera de los alquimistas, en la *Gran Obra* –no olvidemos que la *Didáctica Magna* también se funda como un gran Arte que aporta una de las *claves* fundamentales en las instauraciones de esos siglos-: está urgida de la perfección espiritual del artista y ésta será el *ethos* que la modernidad depositará en el oficio de maestro.

En este contexto, es posible que Comenio vuelva a resultar próximo a nuestros días.

Por último, me parece oportuno hacer hincapié en que Copérnico, pero particularmente Bacon, Descartes y Comenio, forman parte de las voces del umbral de la modernidad que claman por remover la arquitectura del pensamiento escolástico desde sus cimientos, repudiando, de paso, el legado aristotélico. Lamentan los años de formación escolar perdidos en la esterilidad de sus frutos y, sensibles a los tiempos que cambian, donde el tránsito a la cultura escrita transforma las prácticas en el estudio, asumen la necesidad de abrir el saber y ponerlo a disposición de grupos más amplios –es célebre la frase *Omnes omnia omino*, que comunica el sentido del programa educativo de Comenio-. Asimismo, asumen que en la cúspide del saber han de habitar los valores morales.

Y si su consigna generacional es volver a fundar el conocimiento, son conscientes de que uno de los pilares de la renovación de los sistemas de pensamiento, es precisamente el de sus procesos de transmisión. Descartes, por ejemplo, expresa esta inquietud en un programa orgánico original, que parte de su reconocimiento a la labor de los artesanos e imagina una escuela que, además de poner a su disposición instrumentos y materiales, los acerque a los estudiosos de la física y de las matemáticas, quienes, atentos a la necesidad de su inventiva, aportarían sólo los referentes teóricos necesarios. Años más adelante, después de su muerte, la idea se recreó como la Academia de Ciencias de Francia (1666).

No obstante las misiones compartidas, las relaciones entre algunos de ellos fueron complejas, cuando no directamente hostiles: Bacon y Comenio no se conocieron y probablemente tampoco leyeron sus obras; Comenio entra en contacto con un grupo inglés como invitado para llevar a buen término el proyecto educativo inconcluso del Lord de Verulam, pero en realidad el interés que los une es el milenarismo y la búsqueda de unidad en la dispersa Iglesia Evangélica, más que la *Instauratio Magna*. A este grupo, de hecho, más que como seguidores de Bacon, se les conoce como “comenianos”. Descartes y Comenio, por su parte, tienen un encuentro amistoso en Holanda donde plantean sus discrepancias en torno a los saberes -Comenio busca reunir todo en la pansofía; Descartes recurre a la lógica analítica para separar todo-; pasando el tiempo, las diferencias incluso se transforman en abierto antagonismo. Respecto a Copérnico, Comenio, en sus años de estudiante en

Heidelberg, tuvo acceso al manuscrito *De revolutionibus orbium celestium*, azorado con la revolución heliocéntrica como estaba, se convirtió en admirador de Copérnico, pero, avanzando el tiempo y consolidando su posición teológica, terminó por rechazar esas teorías, pues el peso de la Iglesia le impidió hacerlas suyas. Y aún habría mucho más que decir sobre las tramas de relaciones que subyacen en las constelaciones empeñadas en modernizar las ciencias...

Para devanar una hermenéutica de la educación y la cultura.

Me interesa abordar, ya para concluir, una reflexión ulterior sobre las implicaciones en este ejercicio de investigación. Esto me conduce de nuevo al lugar desde el que discurrí algunos de los sistemas de pensamiento que se trazan, en su momento germinal, en torno a la modernidad y hacer algunas precisiones sobre la *ruta* seguida:

1º Indagar la configuración de campos disciplinarios, orientada por la exigencia de recuperar la lógica social y cultural que los origina, plantea reconocer en su interior las fracturas y escisiones, las yuxtaposiciones y traslapes de sus conceptos, el acento de sus explicaciones, así como las prácticas y creencias sedimentadas en ellos que siguen actuando en la superficie. Durkheim, citado por Bourdieu, lo dice acertadamente: "Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultas, olvidadas: el producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan".⁵⁵

2º Inscribir las búsquedas en el campo de las ciencias humanas en el *giro biográfico*, representa transitar por multiplicidad de trayectorias, de tiempos sociales y personales, que subyacen en el entramado de la vida cultural de nuestras sociedades donde rondan los gestos, los lenguajes, los sueños, los fantasmas, las creencias, las convicciones que dan forma a nuestro mundo cotidiano. Esto resulta relevante cuando se buscan explicaciones sobre el cambio social en el ámbito de los procesos subjetivos que se filtran en la intencionalidad del comportamiento humano.

Se trata de remontarnos al centro mismo del drama de la existencia y la manera en que cada hombre, cada sociedad, a través del lenguaje, atribuye un orden, otorga sentido, a los fragmentos de realidad que percibe, y nos entrega sus soluciones a las tensiones siempre vivas, decantando mitos y epopeyas, a fin de cuentas, sus propias heroicidades en la transformación de las circunstancias de la vida social y cultural. Aquí radica la condición de *homo symbolicus*.⁵⁶

3º Recuperar la tierra fértil de la vida humana, donde acontecen los mitos, donde crecen los héroes, nos remonta a las huellas arquetípicas, donde hombres y mujeres, desde la particularidad de su circunstancia y más allá del tiempo histórico, se hermanan. Eliade, nos lo hace notar: “Los símbolos y los mitos vienen de demasiado lejos; son parte del ser humano y es imposible no hallarlos en cualquier situación existencial del hombre en el Cosmos”.⁵⁷

4º Lo anterior implica asumir que en las Ciencias del Hombre aún dominan el paisaje las formas de conocimiento que quieren pisar el terreno de lo comprobable, de lo cuantificable, de lo asible; es decir, los estudios desde el presente para el presente, los datos positivos centrados en evidencias, la condición analítica de la razón, y el campo de estudios educativos no es la excepción. Todo esto se ha impuesto sobre otras lógicas y otros contenidos que no necesariamente pasan por lo que establece la ‘luz de la razón’ que, por otra parte, también germinó en el imaginario cultural y después se afirmó con valor de ley como la forma de racionalidad dominante del siglo XIX en adelante.

Sin embargo, sucesivos acercamientos a la *simbólica de lo social* nos descubren que cualquier programa epistémico de cualquier tiempo y lugar nos comunica lenguajes e imágenes muy antiguas que resguarda la memoria colectiva; ésta tiene un papel activo en la construcción de la vida de los hombres y de las sociedades. En ella, la imaginación creadora reserva soluciones inéditas. El *caos* y el *cosmos* no se actuaron de una vez por todas, para siempre: se actualizan constantemente en la vida de hombres y sociedades.

5º La propuesta, que nace en el intersticio de la psicología profunda, la sociología, la nueva antropología, la lingüística,⁵⁸ se dirige, por una parte, a recuperar el ámbito del imaginario cultural, que subsiste más allá de los

linderos de la conciencia y de la razón, y a abrir las Ciencias Humanas al horizonte inconmensurable de la significación, donde el hombre es capaz de atribuir sentido, de otorgar valor y significado, a través del lenguaje, a las realidades que percibe. Esto hace del hombre y de su sociedad, objeto de estos estudios, permanentemente creadores de su cosmos, constructores de su circunstancia, en un renovado acto de imaginación creadora. Se trataría, a fin de cuentas, de proponer una inversión, de dar un vuelco en nuestras prácticas habituales para reubicar el lugar de la imaginación creadora y el de la razón, para lograr un nuevo equilibrio entre ambas. Esto nos lleva a dejar sumergirnos de lleno en el imaginario que se objetiva en cultura, para rastrear las huellas de nuestra memoria colectiva, donde se encuentra el germen de formas renovadas de la vida personal y social. “Se trata de un terreno de lo social donde no hay objetividad prefabricada, regularidad y ‘a priori’ lógicos, donde rige la posibilidad, el devenir y la autoalteración”.⁵⁹

Pero, además, la tarea que nos espera en el ámbito de la educación y la cultura es la de hacer posibles esas búsquedas totalizadoras -que sea una realidad el paradigma holístico-, orientadas por la construcción de nuevas síntesis que den cuenta del sentido profundo de la existencia humana, que pongan en movimiento la sensibilidad y la imaginación creadora. Se trata, a fin de cuentas, de ‘transgredir no sólo las barreras disciplinarias’ –como proponía Braudel- sino la fragmentación que le hemos impuesto a la vida humana. La *clave de lectura* es, ciertamente, recuperar la unidad frente a la multiplicidad, la integración frente a la autonomización, porque lo que siempre subyace en el fondo, en última instancia, es la unidad del hombre como paradigma.

Finalmente, si compartimos la convicción de que los arquetipos persisten, que la historia los recrea y que ellos recrean la intensidad de la historia, podremos percibirlos en nuestra vida diaria antiguos mitos con nuevos ropajes... En el caso de los estudiosos de la educación, nos daremos cuenta de que Mnemosyne y Hermes se desplazarán, siempre renovados e inquisitivos, por nuestros ambientes académicos. Y es que, quizá, cansados de las soluciones sin solución para la educación, de tanta parcelación, de las diversas modalidades de esquizofrenia y de neurosis académicas que nos invaden, deseemos recuperar otras formas de percibir el universo.

A sabiendas de que los arquetipos se actualizan en las circunstancias históricas y recrean nuevas mitologías, somos conscientes de que no existe un retorno al pasado por sí mismo, no es posible ni deseable. A nosotros nos corresponde construir en el tercer milenio nuevos lugares donde el hombre se sienta bien consigo mismo y con su universo. El ámbito de la educación y la cultura todavía tiene mucho qué decir al respecto...

Notas

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue publicada en *Perfiles Educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, vols. XXI, núms. 85-86, 1999, pp. 8-29.

² Si por ciencia hemos de entender un régimen de producción de conocimientos, regulado por teorías, opciones metodológicas y prácticas, que contrastan resultados y los evalúan conforme a los principios establecidos de antemano (enfoques cuantitativos y experimentales), más próximo al estatuto de las disciplinas duras.

³ En ese entonces, en la medida en que el conocimiento se refería a un cuerpo orgánico, sistemático de saberes en relación con determinados campos, estaba más próximo a la noción de *philosophia*. Rfr. *Diccionario Latín-Español*, de Agustín Blánquez Fraile, Barcelona: Sopena, 1988.

⁴ Desde los primeros siglos de nuestra era, la polémica entre antiguo y moderno recrea constantemente sus sentidos y, en ocasiones, se radicaliza a favor del reconocimiento de unos y en detrimento de los otros. Hacia mediados del siglo XIX se establecerá una clara distinción entre la modernidad, referida al proyecto civilizador de Occidente orientado por la idea de progreso, y a una concepción estética.

⁵ Para Giddens, "la noción de modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales" (Anthony GIDDENS (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Editorial, Colección Universidad, p. 15).

⁶ Sigo particularmente la interpretación de modernidad que hace Alain Touraine (*Crítica de la modernidad*, tr. A. Luis Bixio, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, S.A., 1994).

⁷ *Sujeto*, participio pasado de sujetar –latín, *subjectus*- significa sometido, sujetado, y *Objeto* –del latín, *objecto*- acción de poner delante, de interponer, de enfrentar, oponer. De ahí que uno apele al ámbito de la conciencia del hombre y el otro al mundo exterior.

⁸ Octavio PAZ (1974), *Los hijos del Limo*, Barcelona: Seix Barral, p. 49.

⁹ Jung establece el papel que juegan los arquetipos en la actividad de la fantasía, señalando derroteros a las posibilidades de representaciones: "Puesto que todo lo psíquico es preformado, también lo son sus funciones particulares, en especial aquellas que provienen directamente de predisposiciones inconscientes. A ese campo pertenece ante todo la *fantasía creadora*. En los productos de la fantasía se hacen visibles las "imágenes primordiales" y es aquí donde encuentra su aplicación específica el concepto de *arquetipo*" (Carl Gustav JUNG (1991), *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Madrid: Paidós (Biblioteca de Psicología profunda no. 14), 1991, p. 73).

¹⁰ Andrés ORTIZ-OSÉS y Patxi LANCEROS, coords. (1997), *Diccionario de Hermenéutica; una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*, Bilbao: Universidad de Deusto, p. 745 y ss.

¹¹ Por milenarismo me refiero a la creencia de algunos cristianos en el fin de los tiempos sustentada en la autoridad del *Libro de la Revelación* (20, 4-6), de acuerdo con el cual Cristo reinaría en la Tierra durante mil años, antes del Juicio Final. Poblarían el reino los cristianos martirizados y resucitados para esta ocasión, antes que todos los muertos. Esta creencia también se denomina *quilliasmo*, término derivado del griego. El *mil* tiene un significado simbólico, con resonancias paradisiacas, que remite a la felicidad sin fin.

¹² Karl Mannheim refiere la categoría constelación al conjunto de condiciones que hacen posible una particular forma de conocimiento. *Rfr.* Karl MANNHEIM (1990), *El problema de una sociología del saber*, Madrid: Editorial Tecnos, S.A. (Col. Clásicos del pensamiento no. 75).

¹³ Me refiero a: Ma. Esther AGUIRRE (2001), *Calidoscopios Comenianos, II. Acercamientos a una hremenéutica de la cultura*, México: CESU, UNAM-Plaza y Valdés, México.

¹⁴ En la misma tendencia de indagaciones y aportaciones, se encuentran: Tycho Brahe (danés, 1546-1601), Kepler (alemán, 1571-1630), Galileo (italiano, 1564-1642), Newton (inglés, 1642-1727), Leibniz (alemán, 1646-1715).

¹⁵ La Física aristotélica mantiene el supuesto de que todos los cuerpos celestes, excepto el Sol, están en movimiento. Asimismo, considera que cada uno de los planetas está rodeado de una esfera transparente; la última contenía estrellas fijas. De Ptolomeo, Copérnico hereda las esferas, los círculos deferentes y los epiciclos. Ampliar en: Dampier CECIL WILLIAM (1996), *Historia de la ciencia y sus relaciones con la filosofía y la religión*, tr. Cecilio Sánchez Gil, Madrid: Tecnos (Col. Filosofía y ensayo).

¹⁶ Nicolás COPÉRNICO (1982), *Sobre las revoluciones de los orbes celestes*, de. C. Mínguez y M. Testal, Madrid: Editora Nacional (Col. Clásicos para una Biblioteca Contemporánea), p. 93.

¹⁷ *Idem*, p. 94.

¹⁸ Me refiero al conjunto de textos traducidos a mediados del siglo XV por Marsilio Ficino; se trata de escritos neoplatónicos anónimos, en realidad se habían escrito hacia el siglo II d. C., pero por esos años erróneamente se atribuyeron a Hermes Trismegisto, egipcio contemporáneo a Moisés. En ellos se creía reconocer la religión natural que se había dado a Moisés, y que sucesivamente se había transmitido a Zaratustra, a Pitágoras, a Platón, a Agustín de Hipona.

¹⁹ Me refiero a Domenico Maria da Novara, de Bolonia, y a Girolamo Fracastoro, de Padua, mencionados por Allen G. DEBUS (1985), *El hombre y la naturaleza en el Renacimiento*, tr. Sergio Lugo, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Breviarios no. 384).

²⁰ COPÉRNICO, *op. cit.*, p. 119.

²¹ Las referencias respecto a las tradiciones renacentistas que integra Copérnico, son, entre otros, Debus, Rossi, Turró.

²² COPÉRNICO, *op. cit.*, p. 91.

²³ Ampliar en: Christofer HILL (1980), *Orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa*, Barcelona: Grijalbo (Col. Crítica).

²⁴ Como alternativa a las tradicionales Universidades de Oxford y Cambridge, se funda el Gresham College, cuya población procedía del sector industrial, artesanal y comercial. Las clases, en lengua vernácula, se hacían en un clima de discusión e intercambio y abordaban contenidos de actualidad, como testamentos, problemas de navegación, piratería y otros. Bacon vivió de cerca esta experiencia.

²⁵ Por ese entonces, en los ambientes puritanos ingleses era muy conocido un texto que decía: "It is for action that God maintaineth us and our activities, work is the moral

as well the natural end of power” (Rfr. Paolo ROSSI (1990), *Francis Bacon: de la magia a la ciencia*, tr. Susana Gómez, Madrid: Alianza Editorial (Col. Alianza Universidad), p. 26).

²⁶ Hacia 1667, en la primera historia que se hizo de la Royal Society, Thomas Sprat, Obispo de Rochester, dice: “Sólo mencionaré a un gran hombre, que en verdad imaginó esta empresa en toda su extensión, tal y como está ahora puesta en marcha; me estoy refiriendo a lord Bacon...” (Rfr. Alberto DÍAZ ELENA (1989), *A hombros de gigantes. Estudios sobre la revolución científica*, Madrid: Alianza Editorial, p. 25).

²⁷ Francis Bacon, “*Instauratio magna*”, en: Francisco BACON (1991), *Instauratio Magna* (1), *Novum Organum* (2), *Nueva Atlántida* (3), México: Editorial Porrúa, S.A. (Col. Sepan cuántos, no. 293), 4ª edición, p. 21.

²⁸ Francis Bacon, “*Novum organum scientiarum*”, en: *op. cit.*, p. 140.

²⁹ *Idem*, p. 92.

³⁰ *Idem*, p. 182.

³¹ *Idem*, p. 37.

³² René DESCARTES (1991), *El mundo o el tratado de la luz*, tr. Ana Rioja, Madrid: Alianza Editorial (Col. Filosofía 680), p. 81.

³³ *Idem*, p. 106.

³⁴ René DESCARTES (1975), *El discurso del método*, tr. A. Rodríguez, Editorial Aguilar (Col. Biblioteca de iniciación filosófica), Buenos Aires, 10ª edición, p. 41.

³⁵ Que comprendían una gran diversidad: “toda la variedad que se ofrecía a la experiencia humana podía resolverse en una cuestión de tamaño, configuración, movimiento, posición y yuxtaposición de aquellas partículas” (Herbert BUTTERFIELD (1982), *Los orígenes de la ciencia moderna*, tr. Luis Castro, Madrid: Taurus (Col. Ensayistas no. 77), p. 122).

³⁶ René Descartes (1991), *op. cit.*, p. 87.

³⁷ Este hecho lo señala la historiadora inglesa Francis Yates. Se trata de los *Manifiestos Rosacruces*, documentos herméticos, que circularon en la región germánica a principios del siglo XVII: *Fama fraternitatis* (1614), *Confessio* (1615) y *Las bodas alquímicas* (1616). Esta literatura, atribuida a J. Valentin Andreae, pastor luterano-calvinista, influyó de diversas formas en los pensadores de la época.

³⁸ La hermandad establece como señal para el inicio de este movimiento, el descubrimiento de la tumba de su fundador, Christian Rosenkreutz (1378-1484), en cuya puerta decía: “Me abriré dentro de ciento veinte años” (Muñoz Moya-Montraveta: 1988, p. 42).

³⁹ Silvio Turró, aborda la faceta enmascarada del filósofo racionalista, en: *Descartes: del hermetismo a la nueva ciencia*, Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre, 1985.

⁴⁰ Los sueños se encuentran en los *Juvenilia* (1619), o en los escritos de juventud de Descartes, particularmente en “*Olympica*” aborda el descubrimiento de su *mirabilis scientiae*. El material forma parte de la obra de Adrien Baillet, *La vie de Monsieur Des-Cartes* (1691), cuyo primer capítulo se anexa en: John COTTINGHAM (1995), *Descartes*, versión Laura Benítez y otros, México: FFyL, UNAM, pp. 243-247.

⁴¹ La metafísica de la luz está vinculada con importantes tradiciones medievales que originan descubrimientos en el terreno de la física de la luz, de la óptica cósmica, del funcionamiento de la vista en los seres humanos. En donde están presentes, también, las interpretaciones platónicas y neoplatónicas.

⁴² René Descartes, *idem*, p. 101. Sea como recurso literario o como protección frente a las embestidas de la Iglesia, católica y reformadora, contra los hombres de ciencia.

⁴³ En *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1623), *Lux in Tenebris* (1657), *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos* (1644-1670), inicialmente plantea al lector un recorrido en el tiempo por pueblos, por culturas y por sociedades, bosquejando secuencias cronológicas y mapas cuyo propósito es mostrar sus desplazamientos, sus conflictos, sus contradicciones, sus motivos más profundos, sus utopías; después de este análisis propone salidas que tienden a superar ese

estado de cosas. Comenio se dirige al “género humano, a los verdaderos eruditos, religiosos y poderosos de Europa” (Iohannis Amos COMENII (1966), *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, I, Editio princeps, Praga: Academia Scientiarum Bohemoslovaca, p. 25), convocándolos a *enmendar* esta situación.

⁴⁴ Juan Amos COMENIUS (1992), *Pampedia*, Tr. y estudio preliminar F. Gómez Rodríguez de Castro, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (AA. 57), pp. 37-38.

⁴⁵ *Idem*, pp. 50-60.

⁴⁶ Se esperaba el inicio del sexto y último milenio; se estudiaban las antiguas profecías hebreas y cristianas para precisar la llegada del Juicio Final. Cada pueblo se sentía el escogido para que a partir de él se fundara el nuevo Reino de Cristo.

⁴⁷ Numerosos relatos cosmogónicos del antiguo Oriente refieren la lucha del héroe entre estas dos fuerzas de la que surge la creación o la redención del mundo. Asimismo, las creencias maniqueas establecen que tanto el hombre como el universo son producto de esta dualidad cósmica y tienen que librar esta lucha dentro de sí.

⁴⁸ Me refiero a la Pansofía, que constituye su filosofía del conocimiento; en ella resuelve el problema del conocimiento científico y el religioso, integrándolos.

⁴⁹ Ver: Giovanni Amos COMENIO (1992), *La via della luce*, Editor académico Cosimo Scarcella, Pisa: Edizioni del Cerro (Eirenikon no. 5), p. 39 y ss. No debemos perder de vista, además, que la política de los reformadores se encaminó a establecer redes escolares en los territorios de su adscripción, con el propósito de amplios sectores de la población alfabetizados tuvieran acceso a la lectura directa de la Biblia.

⁵⁰ Según el gnosticismo el hombre, partícipe de la luz divina, a causa de un error se precipita en un mundo de tinieblas que le es hostil y lo lacera olvidando su lugar de origen. En medio de la búsqueda angustiada de la gnosis, del conocimiento verdadero que le dé conciencia de su identidad, surge un salvador que le revela su origen y su destino, con lo cual puede retornar a la Patria. El cristianismo se apropia de estas creencias orientales.

⁵¹ J. A. Comenio, “prefacio al lector” (inédito) de la *Didáctica magna*. En: M. E. AGUIRRE, *op. cit.*.

⁵² El tema de la correspondencia entre el macrocosmos y el microcosmos es muy antiguo; ya se puede encontrar en el misticismo astral mesopotámico. Muchos estudiosos atribuyen su origen a Alcmeón y a los pitagóricos, que anteceden a Platón; otros, a Hermes Trismegisto, que posiblemente era el dios egipcio Thoth. Subyace en diversas tradiciones religiosas orientales, entre ellas la Cábala, que expone el sistema teosófico judío. Esto ha dado lugar en el curso de siglos posteriores a mostrar el signo de la divinidad en la naturaleza buscando la armonía en la correspondencia entre las figuras geométricas tales como el círculo, el cuadrado, el triángulo.

⁵³ Juan Amós COMENIO, *Didáctica Magna, versión de Saturnino López*, México: Editorial Porrúa, S.A., (Sepan cuántos no. 167), 1988, 3ª edición, p. 12.

⁵⁴ Son tres Artes referidas al perfeccionamiento espiritual del hombre. El gnosticismo y el misticismo plantean perspectivas religiosas en la medida en que ofrecen un mensaje de salvación, una a partir del conocimiento, otra privilegiando la unión con Dios; la alquimia remite a los procesos de maduración y perfeccionamiento fundado en la naturaleza y el apoyo que le ofrece el arte. Hacia los siglos XVI y XVII el misticismo se traslada al ámbito de la alquimia. De hecho, los préstamos entre estas manifestaciones datan de épocas muy tempranas, e incluyen a la astronomía y a la astrología. Participan, incluso, de símbolos compartidos como son la luz, el sol, el espejo, y los campos semánticos que cada uno de ellos integra como inclusión o bien como ausencia.

⁵⁵ Pierre BOURDIEU (1990), *Sociología y cultura*, México: Alianza Editorial-CONACULTA, Colección Los Noventa, p. 103.

⁵⁶ Es decir, “el que simboliza, pinta, aquellos fragmentos de realidad, aquellas provincias de significado delimitadas del acontecer universal que en cuanto tal carecen

de significado" (Celso SÁNCHEZ (1999), *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*, Madrid: Tecnos, Col. Ventana abierta, p. 11).

⁵⁷ Mircea ELIADE (1992), *Imágenes y símbolos*, tr. Carmen Castro, Madrid, Editorial Taurus (Col. Humanidades no. 1), p. 25. Por *mito*, en sentido restringido, me refiero al concepto que establece Gilbert Durand: "un sistema de símbolos y arquetipos, un sistema dinámico que tiende a formar un relato" (*De la mitocrítica al mitoanálisis; figuras míticas y aspectos de la obra*, Barcelona, Editorial Anthropos (Col. Hermeneusis no. 12), 1993); es decir, una suerte de relato fundador en torno a una cosmogonía particular.

⁵⁸ Weber ya había señalado como cualidad propia del ser humano la de crear significado. En esta línea de aportaciones pueden mencionarse: Simmel, Schütz, Goffman, Maffesoli, Castoriadis, Cassirer, Durand, Morin, Ortiz-Osés, Geertz, Jung y otros más.

⁵⁹ Celso SÁNCHEZ, *op. cit.*, p. 22.

LA UNIVERSIDAD Y LA TRADICIÓN HUMANISTA¹

Josep Maria Bricall
Catedrático de Universidad
Universidad de Barcelona

1. - El cuarto principio fundamental de la Magna *Charta Universitatum* aprobada por más de quinientas universidades reunidas en la Universidad de Bolonia a fin de conmemorar el noveno centenario de esta universidad, establece:

“La Universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal ignora toda frontera geográfica y política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas”

El interés específico de la Magna Charta para mencionar el patrimonio europeo, definido como humanismo, se reitera en las diferentes reuniones y conferencias universitarias. Baste citar algunos ejemplos. Es el caso de la Declaración Final de la Conferencia mundial sobre Educación Superior organizada por la UESCO en París en octubre de 1998.

“Afirmamos que la misión central y los valores de la educación superior, en especial la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al progreso general de la sociedad, sobre todo deben preservarse, reforzarse y ampliarse para ayudar a la protección y fortalecimiento de los valores sociales mediante la formación de la juventud en cuanto constituyen la base de la democracia y mediante la oferta de perspectivas críticas y objetivas para concurrir en la discusión sobre opciones estratégicas y reforzar las perspectivas humanistas”

El artículo 6 de la Declaración citada añade:

“La Educación Superior debe tender a la creación de una nueva sociedad – sin violencia ni explotación- consistente en personas cultivadas, motivadas e integradas, inspiradas en el interés de la humanidad y orientadas por la sabiduría”.

A principios del año 2000, el Foro Europeo – convocado por la Comisión Europea para tratar el tema de la educación continua y la formación de los adultos- los participantes, en su mayoría rectores de universidades de países europeo miembros o no de la Unión Europea- coincidieron en considerar “la formación continuada como un medio para el desarrollo personal y el progreso humano en cualquier fase de la vida. A este respecto no deben cubrir únicamente las demandas técnicas de la producción sino también los aspectos culturales de la vida, la diversidad lingüística y los valores democráticos”

Normalmente suele hablarse del nuevo humanismo que las universidades deben encarnar. Acaso debería hablarse mejor de la nueva universidad y hasta qué punto esta nueva universidad – en la que ya estamos desde hace unos veinte años- es compatible y es capaz de absorber el humanismo tal y como ha sido entendido en la tradición europea.

Para aproximarnos a la respuesta que esta pregunta merece dividiré mi exposición en cuatro apartados. En el primero intentaré definir lo que caracteriza esta tradición en las universidades europeas para así obtener algunas propiedades del humanismo al que nos referimos. En una segunda parte trataré de mostrar de qué manera las universidades han difundido el humanismo. En la tercera consideraré nuevos acontecimientos y nuevos fenómenos que han modificado el marco de nuestra sociedad en aquellos aspectos que tocan la acción y la misión de las universidades. Finalmente, concluiré con algunas ideas provisionales.

El humanismo en la universidad.

2.- La primera parte, como he mencionado, intentará aproximarse a la tradición humanista tal y como se ha desarrollado en las universidades hasta los recientes cambios.

La irrupción del humanismo en las universidades no solo supuso un proceso siempre difícil de incorporación de las antiguas culturas –esencialmente griega

y romana- sino también una nueva manera de plantear los problemas humanos, dándoles una formulación distinta de acuerdo con el punto de vista de la mentalidad clásica y según los mitos acuñados por la antigua literatura. Según entiendo, fue una aproximación “bottom-up” que sustituía una visión “top-down”. La invención de la imprenta contribuyó sin duda a facilitar el proceso.

La recepción de los autores clásicos y de los problemas clásicos se desarrolló en las universidades de una manera progresiva.

En un principio fue la idea de Erasmo de acercar la teología a sus orígenes lo que en general inspiró su aproximación. Walter Rüegg cuenta que en su lección inaugural impartida en la Universidad de Wittenberg, Melancthon expuso que “el objetivo de las “*humanae litterae*” – en las que incluía la historia y la filosofía natural- era el logro de una educación filosófica y retórica conducente al tratamiento éticamente responsable de los asuntos públicos y que constituía una preparación para los estudios de Teología.” Por tanto era obligado el conocimiento de lenguas extranjeras de las que los autores latinos generaron sus propias obras para así conocer mejor la esencia de su contenido a través del valor y del significado de las palabras. Como el propio Rüegg señala, el estudio de los “*humaniora*” llegó a ser la norma de formación de los presbíteros de la Iglesia católica.²

Sin embargo algunos acontecimientos transformaron la misión de la universidad. De 1500 a 1800 se iba a producir un cambio importante en las misiones de la universidad, desde la mera búsqueda de la verdad a la necesidad de afrontar los problemas de la vida social. De esta manera puede explicarse el desplazamiento gradual del centro de gravedad del sistema universitario europeo desde Bolonia y París hacia Padua y Leiden por su mayor cercanía a los centros comerciales de Venecia y de Amsterdam.

Este deslizamiento demuestra una alteración en la práctica que del humanismo hicieron las universidades. Tras una fase primera de total confianza en la autoridad clásica - como origen de los “*studia humaniora*” para aclarar los

problemas humanos- se abre una segunda fase en que el interés se centra en la aplicación de los resultados obtenidos en las disciplinas humanísticas “ No se trataba ya de cómo debían imitarse los autores clásicos, sino más bien de comparar los logros adquiridos por el mundo antiguo con los problemas del presente. Algunos académicos como Fontanelle (1657-1757) –secretario de la Académie des Sciences- distinguió entre el progreso de las ciencias y la destreza y habilidad en el uso del lenguaje”.³

Por tanto, las respuestas a los problemas no dependían tanto de su corrección con textos clásicos cuanto de la confrontación de estos textos con una situación a que se entrenaban según su experiencia y conocimientos.

Esta segunda fase coincide con el desarrollo de la revolución científica en las ciencias experimentales que transformó de manera radical la forma de trabajo en las universidades de fines del siglo XVIII. Las ciencias experimentales estimularon los aspectos prácticos lo que llevó a la fundación- junto a las universidades clásicas- de una nueva clase de universidades – en Europa y en América del Norte, allí precisamente estimuladas por los “dissenters”- que fueron las universidades técnicas para la preparación de ingenieros y organizadores de las nuevas empresas.

De hecho, el desarrollo del humanismo conjuntamente con la revolución científica contribuyó a consolidar una nueva concepción de verdad, entendida como una afirmación provisional, no deducida de principios inamovibles sino algo a descubrir y aplicar. La ampliación de los horizontes de la educación superior para así responder correctamente a las demandas sociales aumentó en número de estudiantes y de enseñantes. Por otro lado, la nueva concepción del rigor del método científico y la citada segunda fase del humanismo propiciaron una capacidad de crítica social al tiempo que promovía la aptitud la universidad para alimentar las innovaciones técnicas y económicas.

En realidad, la investigación -cuya práctica distingue precisamente la universidad entre las instituciones de enseñanza superior- extiende la creatividad en el sentido que acostumbra a introducir la duda sobre la validez

de los conocimientos y habilidades adquiridas entre los estudiantes y los futuros profesionales. Dicha creatividad es un requisito para desplegar la capacidad de innovación en los laboratorios, en las bibliotecas y en la operación y funcionamiento de procesos productivos tras la revolución Industrial.

Pero esta práctica puede alcanzar a las propias realidades e instituciones de la vida social, suministrando una base rigurosa a la crítica social.

3.- El humanismo ha dejado una huella importante en la historia de las Universidades en Europa. Su recepción y su evolución ayuda a explicar la discusión que se abre en la actualidad sobre su validez a pesar del cambio de las circunstancias.

Mi propósito va a consistir en sintetizar las características del patrimonio que atribuimos al humanismo. Es impensable desmenuzar de manera clara y precisa sus trazos. Por su parte diferentes concepciones del humanismo no comparten exactamente estas características de manera idéntica y de la misma intensidad. Sin embargo la síntesis obliga a precisar a pesar de las imprecisiones.⁴

Describamos algunas de sus notas.

Primero.- El humanismo toma a la persona como punto de referencia, con preferencia a cualquier otra cosa o relación. En consecuencia, el humanismo contempla la naturaleza como una extensión y despliegue de la actividad humana más que al hombre como parte integrante de la naturaleza.

Segundo.- El humanismo participa de un cierto optimismo, en el sentido de enfatizar lo humano como centro de significado y como fuente de propósito, de acción y de actividad investigadora. Por consiguiente confía en la capacidad humana para el conocimiento y para la virtud, medios ambos para regenerar y hacer progresar la condición humana.

Tercero.- Parecido al punto anterior -pero no exactamente igual- el humanismo defiende la importancia de la dignidad humana y por tanto los valores de la libertad y de la democracia. Me he referido antes a que esta nota no es exactamente idéntica a la anterior, porque se puede participar de una visión menos optimista sobre la capacidad del ser humano en superar los determinantes de su propia condición y en cambio creer sinceramente en los valores propios de la libertad y la democracia. Precisamente la no-equivalencia de las notas segunda y tercera podría explicar la reciente disparidad de puntos de vista en torno a algunos aspectos de la dignidad humana relativos a cuestiones ecológicas y biológicas.

Cuarto.- El conocimiento de los autores clásicos ha impulsado el cultivo de ciertos estudios, como la literatura y la filología, como instrumentos para aprender mejor el pensamiento de los autores. Por lo demás estos estudios - instrumentales en este contexto- permiten abordar mejor los problemas humanos. De ahí que un humanista sea quien se dedica a las llamadas artes liberales en oposición a saberes profesionales. Las artes liberales toman en consideración lo que es específico del ser humano con independencia de sus avatares profesionales o aplicados; éste parece ser el campo propio de la historia, las bellas artes, la retórica, la gramática, la moral o la filosofía.

Quinto.- Acaso sea arriesgado afirmar que del humanismo clásico se ha derivado una cierta filosofía: pero es razonable concluir que el humanismo del Renacimiento hizo florecer en las universidades una “atmósfera filosófica” que desde el siglo XV ha “aireado” el método de aproximarse a la realidad. Quizás es esta atmósfera lo que algunos universitarios piensan que se ha perdido durante estos últimos años.

Sexto.- De las notas anteriores pude deducirse que el humanismo significa una concepción del hombre. Pero esta concepción es muy diversa según las doctrinas –habrá que hablar aquí de doctrinas. Pienso que el abanico de la diversidad depende sobre todo del peso que se conceda a la circunstancia de la historia y a las condiciones sociales como factores determinantes de la conducta humana. Para unos la historia manifiesta en la superficie estructuras

profundas que una vez construidas se imponen al hombre de manera determinista. Para otros, la persona humana es la última instancia de la sociedad y de la historia, de manera que “algo hay en el hombre que trasciende las propias culturas y este algo es justamente la naturaleza humana”.⁵

Séptimo.- A menudo el pensamiento humanista implica un método distinto de investigación y aproximación. Algunos filósofos han dado fundamento a esta idea, porque la aproximación del humanismo exige una mayor flexibilidad en la descripción de lo real, alcanzando teorizaciones menos elaboradas desde el punto de vista del rigor y perfección formal que otras disciplinas científicas. Actualmente algunos académicos y estudiosos de las humanidades se consideran legítimamente como cultivadores de disciplinas que utilizan el mismo método de las ciencias de laboratorio. Podría discutirse si la generalización de este método permite a las humanidades cumplir la función que históricamente han desempeñado.

El humanismo y la dinámica universitaria.

4. - Una vez el humanismo irrumpió en las universidades, éstas lo asimilaron hasta incorporarlo a su propio activo, haciéndolo un factor importante del sistema universitario de educación superior. Algunas propiedades de la institución facilitaron el proceso.

De entre las instituciones de enseñanza superior, la universidad ha combinado investigación y enseñanza como dos aspectos complementarios e indisolubles. Esta combinación define la universidad como ha declarado la Magna Charta Universitatum.

“ En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad de investigación fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución de las necesidades y las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos”.

Además y a pesar de todas las convenciones y rutinas, la universidad ha conservado un cierto anhelo de unidad de todos los saberes, considerando las

distintas disciplinas que imparte como partes de un único y total conocimiento. Esta característica de universalidad – “ad unum vertere”- permite que la institución sea caldo de cultivo de desarrollos científicos situados en la frontera de disciplinas distintas.

Ambos elementos – la práctica conjunta de investigación y de enseñanza y la unidad de los conocimientos – pueden explicar probablemente la difusión del humanismo y su influencia en las disciplinas y los profesores. No se olvide que la universidad es una institución que proporciona un “output” que es a veces “input” de sí misma y en otras ocasiones es un “input” aprovechado por el resto de la sociedad, tanto inmediata como más alejada e incluso internacional.

Como suministradora de inputs para sí misma, la universidad alimenta una atmósfera de investigación y se prepara para superar los propios conocimientos. Como suministradora de un input de educación, formación e investigación para el resto de la sociedad, la universidad difunde directamente e indirectamente los resultados de su investigación.

Dos desarrollos han contribuido poderosamente a ello.

En primer lugar, el método de aprendizaje. El método de enseñanza en las universidades ha insistido en el contacto personal entre estudiantes y enseñantes. Como servicio de carácter personalizado, la educación se ha organizado según las reglas propias de servicios artesanos donde el trato y actividad personal ha sido decisiva. En el aula, el estudiante ha aprendido el método de acercarse a las cuestiones en paralelo a la generación del propio conocimiento. Este ha sido singularmente apropiado para entrenarse en un método conducente al humanismo.

En segundo lugar, el peso de las ciencias humanas en el conjunto de la universidad –en cuanto a profesores y a estudiantes- era parecido al de otras ramas del saber, en particular las ciencias naturales y las ciencias y técnicas más orientadas a una actividad profesional. Incluso en este último caso, la formación que preparaba para el ejercicio profesional - como la medicina o el

derecho- contaba con una componente personal especialmente decisiva en el pasado.

Nuevos fenómenos.

5. – Ha habido cambios en la sociedad y en la universidad en los últimos veinte años. Probablemente esos cambios manifiestan la fase que corresponde en la actualidad a un proceso dinámico a largo plazo. Este desarrollo está influyendo considerablemente en la sociedad y en la propia conducta humana hasta el punto que estamos afrontando una nueva universidad y habrá que esforzarse en resituar las preocupaciones propias del humanismo.

Destacaría cuatro fenómenos que han ocurrido y se han intensificado en estos últimos años. Se aludirá a la emergencia de una nueva clase de estudiantes; a los cambios de la tecnología utilizada; al nuevo tipo de tareas para las que hay que formar y, finalmente, a la diversificación de la educación superior como respuesta a los anteriores hechos.

6, - En primer lugar, pues, la aparición de una nueva clase de estudiantes. De hecho tras la interrupción ocurrida por lo general entre 1980 y 1985, en 1985 se reanudó el ritmo de crecimiento de estudiantes de educación superior debido al aumento del porcentaje de participación, especialmente de la población femenina. Simultáneamente se ha modificado la composición de los estudiantes en educación superior.

Según una publicación reciente de la OEDC ⁶ pueden distinguirse tres clases de nuevos estudiantes: jóvenes adultos, “second chancers” y “second biters”.

En la primera categoría de jóvenes adultos, se trata de estudiantes en la último tramo de los veinte, por encima de lo que es habitual en la universidad – entre 18 y 24 años. Los “second chancers” son estudiantes que tienen una nueva oportunidad de entrar en la educación superior en edad madura, no habiéndola tenido en su juventud. Finalmente los “second biters” regresan a la universidad tras haber adquirido en ella una anterior formación.

Se han dado algunas explicaciones a la creciente participación de los llamados jóvenes adultos. Por ejemplo en ciertos países se ha alargado el periodo para alcanzar los requisitos necesarios o las calificaciones exigidas para acceder a ciertos estudios selectivos. Algunos estudiantes cursan sus estudios a tiempo parcial o les cuesta proseguirlos normalmente. En ocasiones, el cambio de itinerario, programa o estudio obliga a iniciar un primer año de otros estudios. En fin, ciertos estudiantes continúan sus estudios más allá de una primera titulación para mejorar sus preparación en función de sus posibilidades de colocación e los mercados de trabajo.

Además de los jóvenes adultos, el creciente numero de estudiantes revela el aumento de participación de adultos que previamente no cursaron estudios superiores y buscan una segunda oportunidad. En el conjunto de los países económicamente más desarrollados de la OECD uno de cada doce personas comprendidas entre 30 y 64 años y que han completado la totalidad de los estudios secundarios estudian para obtener una calificación superior; pero además uno de cada cinco se han matriculado en un curso ofrecido en una institución de enseñanza superior en el año precedente.

Tal es el nuevo panorama de la educación superior que cuestiona la idea que la educación superior se destina a una población joven; así en el Reino Unido los coeficientes de participación en las correspondientes edades son de un 32 o 35 % si tomamos en consideración únicamente estudiantes jóvenes con dedicación a tiempo completo. En cambio si incorporamos estudiantes a tiempo parcial y estudiantes adultos la participación se eleva a un 60 o 70 %.

Debe añadirse que al aumento de estudiantes caracterizados como “second chancers” o “second biters” demuestra la creciente penetración de la enseñanza superior en la vida ordinaria. Pero la evidente superación de una sociedad de elite no supone una sociedad más justa. La publicación antes mencionada de la OECD insiste especialmente en este punto.

El segundo fenómeno que pasamos a comentar puede darnos alguna de las claves del proceso que se acaba de reseñar.

7. - El segundo fenómeno se refiere a los cambios técnicos. La actividad productiva de los seres humanos es sobre todo un ejercicio de información para controlar los procesos de producción. La contribución real del trabajo humano desde la Revolución Industrial ha consistido más en este control que en el esfuerzo físico.

Evidentemente este control no ha sido fácil separarlo de la actividad de trabajo ordinario. La separación se ha efectuado de manera lenta y progresiva. Sucesivamente formas no humanas de energía y externas a la actividad del hombre han substituido a las extremidades humanas en hacer funcionar las máquinas.

La influencia que ha tenido este desarrollo tecnológico en la universidad ha sido enorme. La formación profesional asegurada por la educación superior se ha extendido a los campos técnicos, mediante la preparación de ingenieros y administradores de empresas. En un principio únicamente tareas propias de una sociedad elitista se ofrecieron en las instituciones de enseñanza superior, dando origen a las nuevas universidades técnicas que empiezan a fundarse a partir de mediados del siglo XIX. Posteriormente una ingente cantidad de tareas ha de ser instruidas en instituciones de enseñanza superior por su mayor complejidad.

En la década de los ochenta ha comenzado una nueva era técnica. Los cambios tecnológicos acaecidos en la información y en la comunicación han modificado aun más el significado de la educación y de la investigación. En su trabajo, la actividad humana se halla menos condicionada por el esfuerzo físico. Por su parte incluso las actividades de control y de organización han sido desplazadas por las máquinas permitiendo un margen superior de creatividad, cambio, innovación y el desarrollo de puntos de vista críticos sobre la vida social y su vertiente técnica.

Este último aspecto nos lleva al tercer punto de nuestro comentario.

8. - El tercer fenómeno a destacar de la reciente evolución de la sociedad y de la universidad consiste en el creciente catálogo de empleos que exigen una preparación que debe ser alcanzada en los centros de enseñanza superior.

Como antes se ha indicado la mayoría de las habilidades aprendidas en la universidad respondían en el pasado a la preparación para profesiones liberales o ejercidas de forma personal –como la medicina o el derecho. Pero actualmente la mayor parte de los estudiantes demandan en términos de formación continuada una preparación que los habilite para empleos que deben ser realizados en empresas, organizados según las pautas normales de la administración de empresas, utilizando equipos productivos e instrumental especializado y que ofrecen bienes y servicios que se venden en mercados competitivos.

Además a las universidades se les pide que cualifiquen para otro tipo de menesteres. Así, la Comisión de las comunidades Europeas⁷ destacó que uno de los objetivos más importantes del cambio educativo consiste en “la adquisición de competencias necesarias para promover a lo largo de toda la vida la creatividad, flexibilidad, adaptabilidad y habilidad necesarias para aprender y para resolver problemas”.

Lo que llama la atención es que estas cualificaciones - unidas a la exigencia del trabajo compartido en equipos – se refieren a una capacidad relativa a la manera de comportarse más que a la destreza mental que era lo que habitualmente se exigía en el pasado a los centros de enseñanza.

9. El último hecho a señalar trata de la diversidad y de la diversificación de las instituciones de enseñanza superior. Me parece que el proceso de modificación del sistema tradicional de enseñanza superior presenta una doble tendencia. De una parte parece se da una tendencia hacia la diversificación de las instituciones académicas, una diversificación que se da entre ellas y que opera también en el seno de cada una. Pero por otro lado, se constata una

tendencia que borra las fronteras recientemente construidas para satisfacer un cierto anhelo de unificación de esta extrema diversidad.

Nuestras instituciones tratan de combinar ambas tendencias mediante una aproximación más flexible a ciertas exigencias de las misiones clásicas de la educación. La mayor flexibilidad otorgada a los estudiantes responde en gran parte al nuevo sendero del sistema de formación que hace una utilización más amplia de la educación a distancia, que organiza los estudios en un horizonte de formación continuada y que aumenta el tipo de formación a tiempo parcial mediante la mezcla de estudio y trabajo.

Esta mayor flexibilidad presenta riesgos adicionales, porque a pesar de existir nuevos centros de interés de los estudiantes en vistas a su futuro profesional y del habitual deslizamiento de los límites de cada disciplina científica, la institución de enseñanza superior debe preservar una cierta coherencia en su estructura y en su organización curricular. Para ello habrá que disponer de un sistema de consejo y asesoramiento a los estudiantes para que proceda a una cierta racionalidad en los estudios decididos teniendo en cuenta las exigencias de carácter académico y las perspectivas vocacionales.

Esta demanda de la sociedad para el logro de los conocimientos y habilidades deseadas ha extendido el uso del sistema de créditos como unidad de organización de los currícula. Algunos ejemplos muestran la manera de compatibilizar métodos correspondientes a aproximaciones distintas (como los puentes entre carreras y titulaciones, los suplementos de diploma etc.)

Agreguemos finalmente que además el empleo imparable de las nuevas técnicas de información y de comunicación ha transformado profundamente el contacto personal en las aulas. Con todo, la reciente tecnología representa sin duda el sistema de compatibilizar el aumento en el número de estudiantes y la diversidad de sus peticiones con niveles adecuados de calidad.

Nuevas oportunidades.

10. - La importancia de los hechos que acabamos de mencionar explica un cierto pesimismo sobre la continuidad de la tradición humanista en las universidades en particular y en otras instituciones de enseñanza superior en general. El antiguo responsable de una universidad americana ha escrito⁸:

“ El importante desarrollo de los estudios profesionales ha ido en paralelo al declive en influencia de las disciplinas que han sido tradicionales (las artes liberales). Pero una parte, este declive refleja la falta de cohesión interna de sus propias disciplinas fundamentales. Las ciencias se han hecho fuertes pero crecientemente incomprensibles para profanos. Las ciencias sociales, obsesionadas por el microanálisis y la cuantificación, se han convertido en irrelevantes para las cuestiones sociales y para la política pública. Las humanidades, sucesivamente fragmentadas, separadas e irreales, han olvidado las sobresalientes cuestiones comunes de los hombres a favor de una defensa de sus posiciones particulares”.

Aunque fundamentada, estas palabras reflejan únicamente una parte de la realidad. De hecho, en nuestros días se reconoce al conocimiento humano y los recursos humanos como el factor más importante para el desarrollo económico y social. Son los únicos elementos capaces de dar a la sociedad la conciencia de valores comunes y de pertenencia a la sociedad.

“Aunque la economía de la información ha ido acompañada de una creciente codificación del conocimiento, una gran cantidad de conocimiento permanece tácito e incorporado en las habilidades populares en la experiencia y en la educación”.⁹

Por tanto podemos transformar el riesgo en nuevas oportunidades.

Una de las características de nuestro tiempo es la velocidad de ocurrencia de los cambios. Es razonable pensar en el trastorno que representan respuestas culturales obsoletas.¹⁰ Las respuestas tradicionales de las disciplinas

introducidas tras la recepción del pensamiento clásico se han desvanecidos por obsolescencia y por las dificultades de su sustitución al convertirse en disciplinas como las demás, con objetivos específicos.

Sería por tanto interesante que la universidad como institución estimulase seminarios de carácter multidisciplinar donde científicos de distintos campos, preocupados por el límites de su propio saber, discutieran sobre la definición y alcance de sus teorías y de los problemas humanos, dispuestos a comprobar la validez de su razonamiento y a oír otros puntos de vista . Tales encuentros podrían soslayar el riesgo de limitar la función de la educación superior a la mera difusión de libros de instrucciones para organizar máquinas, personas y naturaleza.

11. – Los encuentros podrían no bastar. Si la universidad desea implicarse en los problemas humanos debe comprometerse de manera más concreta.

La amplia flexibilidad otorgada a los estudiantes para la selección de su curriculum es una ocasión para incluir en él materias no orientadas específicamente a una actividad profesional y aptas para ensanchar su horizonte. La utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación refuerza la visión de la enseñanza superior fundamentada y orientada al estudiante. La referencia suministrada por las universidades ha de apuntar precisamente a este marco. Como el estudiante puede seleccionar entre un amplio abanico de opciones de estudio, la universidad debe” desarrollar servicios de guía y asesoramiento para asistir a los estudiantes en educación superior, cualquiera que sea su edad y tener en cuenta las necesidades de una más variada categoría de estudiantes”.¹¹ Basta recordar lo que afirma el Informe del Departamento de Empleo, Educación, Formación y Juventud del gobierno de Australia.¹²

“ La mayor aportación que el sector de la educación superior puede prestar a la formación consiste en ofrecer un entorno que permita a los graduados hacerse con las habilidades y conocimiento capaces de afrontar los desafíos económicos, sociales y del ambiente que corresponden al siglo XXI”.

Precisamente este entorno puede restaurar la “atmósfera” que el humanismo del Renacimiento trató de aportar (véase anteriormente “quinto” en 3).

La investigación aplicada –que enlaza las universidades con laboratorios e investigación extra-campus- y la formación continuada, de forma espontánea, tienden a establecer las necesarias relaciones con el sector productivo. Pero ello no debe inclinar ni condicionar la misión de la universidad; conviene pues que la institución proponga otras áreas de la vida social para completar e incluso compensar tal tendencia. Un caso especial de cooperación es el establecimiento de relaciones con las instituciones sociales y culturales del entorno social. Los problemas de exclusión, el aumento de necesidades colectivas – que el mercado no tomará nunca en consideración- o la difusión de la cultura y de los conocimientos son campos obvios de cooperación conjunta posible.¹³ De esta manera la universidad se hace partícipe activo de un dialogo social con otras entidades para proponer nuevas vías y nuevos horizontes.

Las instituciones de enseñanza superior deberían comprometerse activamente en la práctica de los valores de igualdad de oportunidades y de solidaridad con aquellos países e individuos que padecen violaciones de la justicia y de la libertad. Una forma particular de cumplirlo puede ser desarrollo de acuerdos en forma de redes de cooperación con otras universidades situadas en los correspondientes territorios.

Notas

¹ El trabajo que se publica aquí tuvo una primera versión bajo el título “L’Università verso un nuovo umanesimo?”, presentada en la Conferencia celebrada en la Universidad de Florencia sobre “L’immagine dell’uomo. La tradizione umanistica e la sua crisi” 6-7 settembre 2000.

² W. Rüegg in “ A History of the University in Europe” - Volume II - Association of European Universities, CRE – Cambridge – 1996

³ W. Rüegg, Ibidem

⁴ J. Ferrater Mora “Diccionario de Filosofía” – Madrid - 1979

⁵ Veritatis Splendor, 53

⁶ “Education Policy Analysis 1999” - OECD - Paris- 1999

⁷ Communication of the European Commission, 12th November 1997

⁸ F.H.T.Rhodes in W.Hirsh-L.E.Weber - Challenges facing Higher Education in the Millenium” - Oryx Press - 1999

⁹ Bologna Declaration of Ministers of Education of European countries - June 1999; “ A New Economy” – OECD - Paris 2000

¹⁰ R. Lapedra “Dos problemas bàsics de la Universitat actual”.- “L’espill”- Tardor 2000.

¹¹ “Final Declaration of the World Conference on Higher Education organised by UNESCO in Paris – October 1998

¹² “Learning for Life” - Australian Department of Employment, Education, Training and Youth - April 1998.

¹³ Le rôle public de l’université - The public role of the University - CRE-action - August 1998

LA UNIVERSIDAD HOY¹

Hugo Casanova Cardiel
Investigador Titular de la UNAM
Centro de Estudios sobre la Universidad

El arribo al siglo XXI ha dado lugar a una serie de reflexiones en prácticamente todos los campos del saber y, aunque lejos de hacer eco a interpretaciones milenaristas, resulta importante destacar la oportunidad que implica un esfuerzo analítico como el que ha tenido lugar en los años recientes para la comprensión de la complejidad social de nuestra época.

En ese marco se inscriben las aportaciones relativas al papel social del conocimiento y de las instituciones que le dan cabida. De manera particular, en la última década se ha producido un notable incremento en los estudios en torno a la universidad, así como a la educación superior en su conjunto.² Dicho campo ha sido objeto de numerosos análisis que ponen en el centro de su interés los más variados aspectos que conforman sus estructuras y procesos, debatiéndose en forma intensa los fines y el sentido de tales instituciones frente a las crecientes demandas de la sociedad actual.

La problemática que hoy enfrenta el tema de los fines y funciones de la educación superior rebasa las fronteras y, además de representar parte de las agendas políticas de los estados nacionales y de entidades supranacionales, forma parte de las agendas de investigación de los estudiosos de la educación superior. Así, las discusiones en torno a la transformación universitaria en las dimensiones locales y nacionales constituyen en realidad parte de un debate de complejas proporciones que se viene gestando a nivel mundial.³

En tal sentido, tomando como punto de partida las interpretaciones conceptuales de importantes autores en torno a la universidad, se buscan identificar en este texto algunos de los rasgos críticos de la institución en la perspectiva actual. En la primera parte se describe la transición de la idea de universidad desde el campo de la filosofía, hacia el terreno de las ciencias sociales y en la segunda parte, se abordan los factores que definen la

relación entre la universidad y el estado, destacando la problemática del ascenso de las modalidades de racionalidad técnica como mecanismo por excelencia de tal relación.

1. La conformación de la universidad actual

A mediados del siglo XX el orden socioeconómico mundial experimentó profundas transformaciones que ejercieron una fuerte influencia en el ámbito educativo superior. Las demandas de los ámbitos político y económico hacia la institución universitaria, así como las promesas de movilidad que ésta representaba para diversos sectores sociales, fueron propiciando una sensible modificación en los procesos y estructuras de tal institución la cual, sin apenas tener tiempo de abrir un espacio reflexivo acerca de la vigencia de sus valores tradicionales, se veía forzada a adaptarse a las demandas de su entorno. Así, apartándose de la herencia elitista y relativamente homogénea de los modelos decimonónicos, la universidad entraba a una etapa que estaría caracterizada por el crecimiento cuantitativo y la diversificación.

La expansión universitaria, iniciada en los Estados Unidos en la década de los treinta y extendida por Europa y el resto de América entre los cincuenta y los setenta, expresa de manera gráfica la fuerte presencia de la sociedad en la institución y manifiesta a su vez, las altas expectativas depositadas en la educación superior como mecanismo de movilidad individual y de su papel en el desarrollo del conjunto social. Al respecto, baste señalar que para la década de los noventa, los sistemas universitarios de los países desarrollados habían alcanzado tasas superiores al 35% de los jóvenes comprendidos entre los 18 y los 22 años, y que en Europa, así como en numerosos países, la tendencia expansiva seguía vigente.⁴ A tal fenómeno debe agregarse además, un proceso de diversificación que daría cabida al surgimiento de nuevas modalidades de educación superior y al desarrollo de nuevos campos disciplinarios tanto en el ámbito de la investigación como en el de las profesiones.

Para la primera década del siglo XXI, los procesos de transformación que viven las instituciones universitarias se expresan de manera principal en una serie de tensiones entre las concepciones universitarias tradicionales y

las emergentes, entre posiciones que demandan una mayor funcionalidad de la institución frente al aparato productivo y las que reclaman un mayor compromiso de la universidad en términos de democracia y equidad social, entre una visión pragmática y profesionalizante de los saberes y otra que promueve el valor intrínseco del conocimiento y su avance. En esta variedad de discusiones, que ilustran sólo algunas facetas de la universidad de nuestro tiempo, es posible encontrar una certidumbre: la institución universitaria está inserta en un profundo proceso de cambio, y de manera simultánea, vive una vez más, una intensa fase de reconceptualización sobre sí misma.

La idea social y los fines de la universidad

La búsqueda de una idea o de una misión de la universidad constituyó de manera tradicional el punto de partida para la mayoría de las reflexiones acerca de la institución superior. A lo largo del siglo XX no obstante, las ideas acerca de la institución superior fueron experimentando una transición desde perspectivas centradas en la propia institución hacia otras cada vez más vinculadas con los fenómenos sociales. En tal sentido, la idea de una institución autocontenida o agotada en sí misma, fue cediendo de manera paulatina su lugar a una "idea social" que depositaba el sentido mismo de la institución en sus responsabilidades y en sus realizaciones sociales.

Desde las primeras décadas del siglo XX la universidad comenzó a experimentar nuevas definiciones que expresaban la necesidad de una mayor articulación frente al amplio escenario social. Así, pese a que la institución - intrínsecamente conservadora para diversos autores⁵ llegó a oponer una fuerte resistencia ante tal dinámica, la magnitud de las demandas externas devino en forma paulatina en un importante proceso de reajuste interno que desbordó los márgenes establecidos en los fines e ideas tradicionales sobre la institución.

En forma paralela, y probablemente en consecuencia, el debate acerca de la institución tomaba una nueva ruta que, alejándose del campo estrictamente filosófico, se extendía a otros campos disciplinarios del conjunto de las ciencias sociales. La problemática universitaria de tal suerte, además de ser planteada en sus dimensiones axiológica y teleológica, era

abordada en términos de su relación con el amplio escenario social y, por tanto, como un objeto de análisis para las ciencias sociales. Bajo tal perspectiva tendría lugar la paulatina constitución de un campo de estudios en torno a los problemas de la universidad y de la educación superior en general, en el cual confluyeron especialistas de las ciencias sociales y las humanidades, así como un conjunto de estudiosos dedicados de manera específica a la comprensión de los problemas de la educación superior.⁶

Sin embargo, resultaría imposible entender la transformación de la idea y la institución universitaria de nuestro tiempo, sin aludir a la conformación y consolidación de las modalidades de educación superior en los Estados Unidos de América. La educación superior estadounidense devendría en un nuevo modelo que, por su fuerza y alcance, llegó a ejercer un notable influjo en prácticamente todas las universidades del mundo. Aunque es hasta los cincuenta que tal modelo alcanzaría su mayor definición e impacto, es a inicios de los treinta que alcanzaría uno de sus signos más conocidos a nivel internacional: un crecimiento que abarcaba al 12% de la cohorte de edad comprendida entre los 18 y los 21 años. Resulta importante mencionar que 20 años después ningún otro país del mundo había rebasado todavía el 10%.⁷

A partir de la posguerra la educación superior estadounidense consolida su presencia internacional y logra extenderse como un modelo fundado en la articulación de una serie de factores entre los que destacan: a) la atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, b) el proceso de diversificación en todos sus niveles, c) la estructura departamental de su organización, d) la existencia de mecanismos externos de supervisión, e) el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, f) el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y g) el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones.⁸

Si bien no constituye un propósito de este trabajo elucidar las causas de la hegemonía de la visión estadounidense en el campo educativo superior a nivel mundial, es posible sostener que algunos de los factores que contribuyeron a ese hecho, fueron los logros cuantitativos y cualitativos de la educación superior estadounidenses y su difusión internacional; el

surgimiento y desarrollo del campo de estudios sobre la educación superior en dicho país; así como la vasta circulación de sus productos académicos a través de libros y artículos especializados.

Crítica y tensiones conceptuales

A partir de la segunda mitad del siglo XX las interrogantes en torno a la universidad adquieren tal complejidad, que resulta cada vez más difícil contrastar las realidades institucionales frente a los ideales del XIX, y la búsqueda de una idea de universidad concretada en las propias instituciones superiores será cada vez más puesta en cuestión. Aun el pensamiento de autores contemporáneos que aluden a la idea de universidad es confrontado, y de manera particular Habermas, refiriéndose a los planteamientos de Jaspers, llega a sostener que las organizaciones ya no cristalizan ninguna idea.⁹

Otras interpretaciones reivindican el carácter contingente de la universidad señalando la irremediable articulación de la institución ante su tiempo y su espacio. En tal sentido, cuestionando la dificultad para sostener un concepto universal y unificado de universidad ante un medio intrínsecamente complejo y cambiante, autores como Wittrock señalan las dificultades para que una idea con afanes de universalidad, como la que alude a la universidad, pueda sostenerse bajo las condiciones de alta diversidad y particularismo que prevalecen en tales instituciones, resaltando el hecho de que, tanto las ideas, como las instituciones son situacionales.¹⁰

Sin embargo, acaso el rasgo definitivo de las reflexiones contemporáneas en torno a la universidad y la educación superior, es el relativo a las relaciones entre tal institución y su entorno social. Así, los análisis sobre la universidad tienen lugar esencialmente a partir de su concreción ante la sociedad y, aunque los planteamientos clásicos ya expresaban en mayor o menor grado una dimensión social de la universidad, bajo la nueva perspectiva el centro de la discusión es “lo social” de la institución. Abraham Flexner, considerado como el precursor del campo de estudios sobre la educación superior y el creador de la idea “moderna” de universidad señalará en tal sentido que

“...una universidad... no está fuera sino dentro de la textura social general de una época dada. No es algo aparte, algo histórico...Es por el contrario...una expresión de la época, así como una influencia operando sobre el presente y el futuro”.¹¹

Bajo tal escenario, la cuestión principal es el sentido de la universidad frente a la sociedad, ¿universidad para qué? Si en un principio prevaleció la visión que asignaba un papel protagónico a la institución en el proceso de creación y transmisión del conocimiento, así como en la enseñanza profesional, todo esto en la perspectiva que consideraba a la educación como un factor de emancipación individual y como fundamento para el desarrollo social, pronto fue cuestionado, dadas la expansión del conocimiento y la creciente complejidad de los procesos sociales, si la institución surgida en el medievo y reformada en el siglo XIX era aún capaz de cumplir con sus tareas.

Desde posiciones más críticas el cuestionamiento se extendía al papel histórico de la institución, afirmando que su misión no había sido sino la de controlar la producción y transmisión del conocimiento a favor del proyecto social de los grupos hegemónicos. La universidad entraba así en un debate que la articulaba inexorablemente a su entorno y en el que alternativamente se discutía su contribución en favor del desarrollo social o su tributo al mantenimiento y reproducción de las contradicciones sociales.

Dentro de las numerosas reflexiones que, aun reconociendo los principios tradicionales de la universidad, señalan la necesidad de replantear sus funciones y estructuras, se incluye la del estadounidense Clark Kerr, quien a inicios de los setenta, redefine a la institución como una “multiversidad”. Según Kerr los fines de la universidad están ya dados: la preservación de las verdades eternas, la creación del nuevo conocimiento y la mejora del servicio donde siempre la verdad y el conocimiento del alto orden puedan servir a las necesidades del hombre.¹² Sin embargo, y en esto consiste la argumentación central de Kerr, la universidad no es ya una comunidad fundada en un principio único, sino que ha pasado a ser un conjunto de comunidades y actividades unidas bajo un nombre y un gobierno comunes, así como propósitos relacionados.¹³

Por otro lado, desde el amplio abanico de posiciones que confluyen en el pensamiento crítico social se enjuicia a la escuela de los grupos hegemónicos y particularmente a su institución cumbre: la universidad. Desde las “teorías de la reproducción”, refiere Giroux, autores como Althusser, Bowles y Gintis, y Bordieu entre otros, discuten la subordinación de la escuela frente a la sociedad dominante.¹⁴ En esa línea, se señala el papel de la universidad y otras instituciones en la reproducción de las contradicciones sociales y su función de instrumento ideologizador y transmisor de los valores del bloque dominante; en otros términos, se denuncia a la universidad como un mecanismo de control social, subordinado ante los grupos hegemónicos.

El papel de la universidad por tanto, no sólo es cuestionado por la realización de sus fines intrínsecos sino, como se ha expresado al inicio de este apartado, por el impacto de estos en el ámbito social. Bajo tal perspectiva, Carnoy afirma que la universidad es el espacio en el cual se desarrollan las habilidades superiores que demanda el aparato productivo, simboliza las promesas de democratización y de movilidad social y, aunque forja en su seno importantes movimientos contrahegemónicos, es una parte esencial de los mecanismos de control ideológico de la sociedad.¹⁵

Desde otras posiciones también enmarcadas en el pensamiento crítico, se plantea la caducidad de los modelos decimonónicos y la urgencia para reemplazarlos por prácticas más acordes con las nuevas necesidades. Así, para Touraine, el cuestionamiento a los fines tradicionales de la universidad responde a la conflictiva social del modelo de industrialización occidental. Según dicho autor “La universidad, como también el mundo de las escuelas, se identificaron, en un principio, con el mundo dominante, y después, de manera más concreta, con mecanismos de inculcación de signos y de determinantes de la desigualdad social”.¹⁶ De tal suerte, la universidad no responde ya a las expectativas depositadas en ella para generar, difundir y plantear la utilización del conocimiento, y es preciso asumir las altas dificultades que enfrenta un solo organismo ante tales tareas. En consecuencia, Touraine alude a la necesidad de replantear los fines de la institución en un sentido “crítico”, fijando como su responsabilidad justamente

el análisis crítico de la producción, transmisión y utilización del conocimiento.¹⁷

Un ángulo de particular interés en las discusiones acerca de los fines de la universidad, es el referido de manera directa a la vigencia y sentido de las funciones que sustentan su nueva tradición: la investigación científica, la educación profesional y, la transmisión de la cultura. Ya se ha dicho que para Touraine la realización de tales tareas rebasa las posibilidades de una sola institución, pero otros autores sostienen que es precisamente la articulación entre tales funciones lo que da sentido a la universidad. En su planteamiento ideal, es la investigación la base de dicha articulación, función a la cual se asigna el papel central en la universidad moderna. Así, en el exhaustivo recorrido que ofrece Wittrock en torno a tal problema, se encuentran autores como Parson y Platt quienes definen a la investigación como el “sector principal de la universidad” y Wolfle, quien considera a la institución como “el hogar de la ciencia”.¹⁸

El tema del creciente predominio de la educación profesional en la universidad actual, ha sido, a su vez, uno de los más abordados en las reflexiones acerca de sus fines y se discute si la adaptación de la formación universitaria a las necesidades prácticas del ámbito laboral, no ha constituido sino la subordinación de los fines de la institución ante los del mundo productivo. Tal hecho es especialmente abordado por Lyotard, quien ilustra de manera singular la línea reflexiva que articula la universidad y el saber a los procesos sociales. Así, pasando al territorio de lo *útil*, el saber se aleja del ideal humboldtiano de *búsqueda de la verdad*, o el newmaniano del *saber por su propio fin*. De acuerdo con Lyotard, en el escenario de la deslegitimación de los metarrelatos, es decir, de lo que denomina como la pérdida de credibilidad en los relatos totalizadores ya sean como especulación o como emancipación,¹⁹ “el saber ya no tiene un fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres”.²⁰ Así, las demandas a la universidad se ubican en la esfera de la optimización del sistema social, del cual la educación superior constituye un subsistema.²¹ En esa lógica, la utopía de la universidad democrático-emancipadora resulta poco productiva y, tanto la enseñanza profesional como la investigación universitarias, se fundan más en un sentido utilitario, que en la construcción y transmisión del

conocimiento por sí mismos. Según tal autor, “La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, o por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve?”.²²

Aunque desde posiciones afines a tal perspectiva se ha sugerido “el fin de la universidad” como una institución académica o humanista,²³ o como una “institución en ruinas”,²⁴ lo cierto es que la mayoría de las interpretaciones generadas en el marco de los estudios sobre la educación superior, coinciden en el carácter de profunda, e incluso, radical transformación de la universidad, antes que en el de su desaparición. En tal sentido, en lo que denomina como era de la supercomplejidad, Barnett se refiere a la universidad como una meta-institución, la cual genera una capacidad inherente para preguntarse sobre sí, para criticar su propio carácter institucional y para aprender de sí misma.²⁵ La universidad, bajo tal perspectiva, podría contar con los recursos necesarios para cuestionarse y reformarse en forma continua.

Pese a lo anterior, a lo largo de las últimas décadas el ámbito educativo superior ha sido objeto de intensos debates para definir su orientación. Así, los resultados y efectos del intenso proceso de cambio que se vive en la educación superior han merecido la atención de un significativo conjunto de textos. Entre ellos, Kerr asegura que la universidad está inmersa en la etapa más crítica de toda su historia merced a la confrontación entre su herencia acumulada y los imperativos modernos. La universidad, según Kerr, se ha desplazado de la periferia al centro de la sociedad con demandas y responsabilidades sociales sin precedentes a lo largo de su devenir:

La riqueza de las naciones depende ahora del desempeño de la educación superior como nunca antes, a través de sus contribuciones para construir capital humano y conocimiento acumulado... La salud política de las naciones también depende, como nunca antes, de la educación superior, para ayudar a crear mejores oportunidades a la sociedad, y para ayudar a trascender las líneas hereditarias de clase.²⁶

El protagónico papel de la universidad en el mundo contemporáneo no ha estado exento de problemas y, por el contrario, se viven importantes tensiones en torno a la precisión de sus fines. Bajo ese escenario, refiere Gumpert, existe un desplazamiento de la idea legitimadora de educación

superior como una institución social hacia otra idea que la define como un complejo aparato industrial. Gumpert alude a la tensión entre la concepción tradicional que asigna a la educación superior la responsabilidad de conservar un amplio rango de funciones sociales y culturales, del cultivo del ciudadano en términos de formar el carácter de los individuos y los hábitos del pensamiento; y otra visión, que concibe a la universidad como un modelo corporativo inserto en un mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios, y que participa en el desarrollo económico a través del entrenamiento de fuerza de trabajo y de investigación productiva.²⁷

Es en esta línea que tienen cabida los análisis que dan cuenta de las capacidades “adaptativas” de la universidad contemporánea.²⁸ Al respecto, una de las tendencias con mayor influencia es la que Burton Clark ha denominado como emprendedora (*entrepreneurial*) y que está relacionada con la competencia de las instituciones para responder de una manera adecuada a las complejas condiciones que enfrentan. Una universidad emprendedora, según Clark, busca activamente innovar sus asuntos internos, busca promover cambios sustanciales para promover cambios a futuro, y convertirse en una institución que hace valer su presencia.²⁹ El carácter emprendedor de la universidad es considerado como proceso y resultado a la vez y, según Clark, es una opción pertinente para que las instituciones puedan responder a las demandas que les plantea su entorno.

Más allá de las interpretaciones milenaristas, existen razones consistentes para suponer que esta época constituye un parteaguas en las reflexiones sobre la universidad. Desde el interior de las propias instituciones universitarias y desde los más variados espacios sociales se está generando, a nivel mundial, un debate que no tiene precedentes en la historia de la institución y, tal como se ha descrito en este apartado, resulta importante reiterar que la problemática de los fines y funciones de la universidad sigue estando en el centro de sus problemas institucionales. Asimismo, bajo los planteamientos contemporáneos se ratifica que las reflexiones sobre la universidad adquieren su mayor significado en el marco de los procesos sociales que le dan cabida a tal institución.

2. Universidad, estado y sociedad

La universidad que arriba al siglo XXI vive una paradoja fundamental: se reconoce ampliamente su importancia social, pero le es exigido que se refuncionalice como institución. Se trata, de acuerdo con Altbach, de la institución más importante en el proceso de producción y distribución del conocimiento, dando cabida a la mayoría de las ciencias y a un complejo sistema de publicaciones que difunden sus saberes. La universidad imparte entrenamientos específicos en una amplia gama de campos profesionales y también participa en la función política de la sociedad al generar espacios de pensamiento y acción políticos.³⁰ Sin embargo, aunque el papel estratégico de la institución superior es ampliamente reconocido para el desarrollo de las naciones, en los últimos años las instituciones universitarias de prácticamente todo el mundo, han enfrentado fuertes presiones que van desde la reducción del financiamiento público, hasta demandas concretas por reformar procesos ubicados tradicionalmente en la órbita interna de las propias instituciones. La universidad contemporánea, según Clark, vive así una tensión en la que los gobiernos esperan que ésta participe mucho más en la atención a los problemas económicos y sociales pero, al mismo tiempo, están menos dispuestos a brindar su sostén financiero.³¹

La mayoría de las sistematizaciones que dan cuenta de los problemas de la universidad contemporánea, suelen comenzar precisamente por el tema del financiamiento. A lo largo de las últimas décadas del siglo XX, el problema de los recursos se ha constituido en el centro de las discusiones sobre la universidad y la reducción del financiamiento, así como la presión para que las propias instituciones generen ingresos alternativos han sido temas cruciales. A través del financiamiento, las universidades han visto reguladas y reorientadas diversas tareas antes definidas bajo criterios exclusivamente académicos.³² El otro tema que atrae la atención de los estudiosos sobre la universidad es el relativo a la problemática de la coordinación y regulación de la educación superior y al papel de los diferentes actores en su operación (las propias universidades, el estado y los organismos intermedios). Sobre este aspecto está centrado el apartado siguiente.

La coordinación política de la universidad

En el mismo sentido que sus fines y funciones, las relaciones entre la universidad y su entorno, son replanteadas a partir de las transformaciones socioeconómicas que se viven a mediados del siglo XX. De manera progresiva, la institución va respondiendo a la influencia de los sectores público y privado en una dinámica que expresa por un lado, las enormes expectativas depositadas en ella y, por el otro, la fortaleza de los poderes políticos y económicos frente al ámbito educativo superior.

Así, las relaciones entre la universidad contemporánea y el estado están regidas cada vez más por mecanismos sustentados en criterios de racionalidad técnica.³³ Tales criterios, que se gestan en el ámbito de la gestión pública, buscan establecer vías institucionales para regular el siempre difícil equilibrio entre el poder y las instituciones depositarias del saber. De manera voluntaria o no, tales instituciones están inmersas en complejos procesos de negociación de sus contratos frente al estado y sus órganos intermedios. En esa línea, el tema de la división de atribuciones entre los diversos actores que intervienen en la educación superior aparece como una cuestión central, y se viven importantes discusiones para saber cual es el nuevo marco de autoridad y decisiones que quedan en la universidad, o en términos más directos, como se redefine su autonomía. Por otro lado, el ascenso de un sector productivo progresivamente más influyente, va propiciando también demandas directas a la universidad la cual, por momentos, ve subordinados sus propios propósitos ante los del intrincado mundo de la producción.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX , la relación entre la universidad y el estado se define a partir de la problemática de este último y, aunque la universidad ejerce por momentos una gran presión como la de finales de los sesenta en diversas ciudades de América y Europa, es la propia dinámica del estado la que en esencia moldea dicha relación. Así, el proceso de consolidación del estado post-industrial y su importante papel en la reproducción de las relaciones de producción, así como en la asignación de los beneficios sociales, son factores que repercuten de manera directa en el ámbito de la educación y en el universitario en particular.

Bajo esa perspectiva, la creciente racionalización de las acciones gubernamentales otorga un nuevo perfil a las relaciones entre la universidad y el estado. Debe tenerse en cuenta sin embargo, que como institución abstracta de instituciones el estado se expresa esencialmente a través del gobierno y, lo mismo que otras instituciones de educación la universidad recibe el influjo del estado por medio de los diferentes niveles de la administración pública o gobierno.³⁴ El surgimiento de mecanismos gubernamentales que apelan a mayores dosis de racionalidad en su acción, reemplazando el dominio del estado autoritario por la pretendida neutralidad de la administración técnico-operativa,³⁵ pronto comienza a permear la propia vida de la universidad que, de una relativa independencia académica y administrativa, pasa a depender en un mayor grado de las dinámicas gubernamentales. En ese marco y respondiendo a la necesidad del estado para fundar su autoridad en procesos de orden racional, surgen mecanismos como la *planificación* y la *evaluación* que expresan el nuevo espíritu de la relación entre la universidad y el estado, refuncionalizando de manera progresiva los contenidos tradicionales de la autonomía universitaria.³⁶

Es a lo largo de las décadas de los sesenta y los setenta, que la acción gubernamental sobre el ámbito universitario, encuentra una amplia vía en la racionalidad técnica que suponen los procesos de planificación. Mediante éstos, se legitiman diversas decisiones a nivel nacional, sectorial e institucional y, además de los temas tradicionales de la relación entre la universidad y el estado, como la autonomía y el financiamiento, en el nuevo modelo también se incorporan temas anteriormente reservados a la universidad, como la orientación de los currícula y la determinación de las áreas prioritarias de investigación. Sin embargo, la preocupación más recurrente en los procesos de planificación, es la atención a la expansión cuantitativa de los sistemas universitarios. En tal sentido, el gran incremento de los fondos estatales destinados a la educación, es acompañado de medidas técnicas que buscan dotar de racionalidad a la inversión. Así, surgen diversos modelos de planificación educativa que sustentados esencialmente en tres enfoques, influirán de manera particular en el ámbito universitario: análisis de coste-beneficio, demanda social y planificación de recursos humanos o pronóstico de mano de obra educada.³⁷

A partir de los ochenta y bajo los signos de una severa crisis financiera internacional, la nueva racionalidad gubernamental se sustenta de manera primordial en los principios hegemónicos del neoliberalismo económico. Desde una perspectiva económica, tal tendencia se corresponde con la hegemonía de la escuela monetarista, que veía en el excesivo gasto público uno de los factores desencadenantes de la espiral inflacionaria. Por tanto, había que reducir el gasto, llevar a cabo un “adelgazamiento” del estado, y devolver al individuo y al mercado, las facultades decisorias y regulatorias en el ámbito económico.³⁸

En ese marco, la evaluación es planteada como un mecanismo que incluye diversos procesos de supervisión y regulación del estado esencialmente en el campo de la política social y, aunque existen modalidades previas de evaluación, la evaluación de los ochenta y los noventa se destaca por su carácter subordinado ante la política económica. De tal forma, el estado de bienestar de la posguerra caracterizado por su promoción a servicios sociales tales como la seguridad, la salud, la vivienda y la educación, va cediendo progresivamente su lugar a un estado mínimo, que además de tender a la reducción de sus entidades, busca una mayor rentabilidad de sus inversiones. Dicha tendencia se expresa de manera principal en la búsqueda de una mayor eficiencia y productividad del gasto público, mediante la contracción del financiamiento a entidades públicas y el surgimiento de mecanismos como la evaluación. Así, aunque la aparición del llamado estado evaluador, se extiende sobre diversos espacios de la acción gubernamental, en el ámbito universitario adquiere un carácter particular al situarse como un elemento central en la articulación entre la universidad, el gobierno y la sociedad

Según autores como Neave y Van Vught, el replanteamiento de tal articulación se funda en un nuevo perfil de la evaluación en términos de tiempo, propósitos y localización. A la evaluación rutinaria se le suma una evaluación estratégica y, se transita de una evaluación *a priori*, a una evaluación *a posteriori*, lo cual supone un mayor interés gubernamental por los resultados de la universidad, que por los medios a través de los cuales llega a éstos.³⁹ Por tanto, el control gubernamental sobre la universidad se centra esta vez, más que en sus procesos internos, en sus productos;

condicionando su apoyo financiero al cumplimiento de éstos. Los procesos de evaluación suponen así, parte de lo que Neave denomina como "contratos condicionados", en los que implícitamente se asume que las instituciones superiores deben satisfacer los requerimientos de profesionales, mientras que el gobierno se encarga de suministrar los fondos requeridos para tal tarea.

El diseño e implantación de los procesos de evaluación ha descansado ampliamente en la promoción de criterios de calidad hacia diferentes espacios institucionales. En el caso de la educación superior se promovió el impulso a la calidad y la eficiencia institucional, lo cual devino en una nueva forma de tratar la problemática universitaria en todo el mundo.⁴⁰

Sin embargo, la implantación de la evaluación no ha estado exenta de problemas y, por el contrario, ha generado diversas expresiones de resistencia en el medio universitario.⁴¹ De tal suerte, mientras desde el estado se promueven los beneficios y la utilidad de la evaluación en la compleja gestión pública contemporánea, desde medios académicos se discute la necesidad de estudiar las realizaciones del estado evaluador.⁴² Acerca de la evaluación se cuestionan, entre otros factores, el creciente condicionamiento de los procesos gubernamentales hacia las instituciones superiores, en cuestiones tales como su dimensión cuantitativa, la ejecución de sus presupuestos, la contratación de profesores e investigadores, o aún más, en los asuntos tradicionalmente internos como la orientación de los programas docentes y la investigación. En tal sentido, diversos autores han interpretado que, bajo mecanismos como la evaluación y la rendición de cuentas (*accountability*), desde la década de los ochenta se ha vivido una intromisión gubernamental sin precedentes en la universidad.⁴³

Durante los ochenta y los noventa, las influencias hacia la universidad a nivel internacional no se han circunscrito solamente al ámbito público; las tendencias muestran que también existen crecientes presiones por una mayor adecuación de las funciones de la institución ante los propósitos del mundo productivo y diversos conjuntos universitarios de todo el mundo están siendo reorientados conforme a los modelos estadounidenses en su estrecha articulación con el mercado.⁴⁴

Así, se demanda una mayor competencia operativa de la docencia y de la investigación, de las cuales se espera utilidad y funcionalidad ante los

requerimientos del sistema socioeconómico. Es posible afirmar en suma, que dependiente en términos financieros del Estado y en algunos casos de instituciones privadas, la universidad contemporánea ha debido negociar sus propias definiciones frente al poder político y económico, en una lógica en la que se manifiesta una gran tensión entre los principios y las prácticas tradicionales de la universidad, frente a la racionalidad gubernamental y los principios del mercado.

Tales son solamente algunas de las tendencias que vive la educación superior de nuestro tiempo. Como se señaló al principio, las instituciones universitarias se encuentran en un intenso proceso de tránsito hacia el futuro y hoy más que nunca se requieren mayores esfuerzos reflexivos acerca de la educación superior. En la definición de la problemática universitaria de nuestra época y en el planteamiento de respuestas que sean pertinentes, se juega el futuro de dichas instituciones y de su sentido social.

Notas

¹ Una versión previa de este texto fue publicada en H. Muñoz (coord.) *Universidad: Política y cambio institucional*, México: UNAM, M. A. Porrúa, 2002.

² Los términos universidad y educación superior se utilizan en forma indistinta. Se reconoce no obstante que hablar de universidad significa aludir a la educación superior, pero que la educación superior puede incluir otras modalidades no universitarias.

³ Cfr. Michael Gibbons, *et al.*, *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

⁴ P. Altbach, "Patterns in Higher Education Development", en P. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumport, *American Higher Education in the Twenty-first Century*, Baltimore & London, The Johns Hopkins University Press, 1999, p. 20.

⁵ P. Altbach, "Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000", *Perspectivas*, vol. XXI, no. 2, 1991 (78), p. 214; T. Husen, "El concepto de universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos para el futuro", *Perspectivas*, vol. XXI, no. 2, 1991 (78), p. 188.

⁶ Sobre el surgimiento y desarrollo del campo de estudios sobre la educación superior pueden verse entre otras obras: Cfr. O. Fulton, "Higher Education Studies", en B. Clark y G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3,

Londres: Pergamon Press, 1992; y C. Fincher, "The possibilities and actualities of disciplined inquiry", *Research in Higher Education*, Vol. 32, No. 6, 1991.

⁷ J. Ben-David, *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New Brunswick & London: Transaction Publisher, 1992, p. 161. (originalmente aparecido en 1977).

⁸ Dentro de la abundante bibliografía al respecto pueden consultarse: C. Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge: Harvard University Press, 1972, (5th. ed. With a Postscript); B. Clark: "United States", en J. H. van de Graaff, *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems*, Nueva York: Praeger, 1978; R. Geiger, "The Ten Generations of American Higher Education", en P. Altbach, R. Berdahl y P. Gumpert, (eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century. Social, Political and Economic Challenges*, Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

⁹ J. Habermas, "La idea de la Universidad-Procesos de Aprendizaje", (presentado como conferencia en 1986 en la Universidad de Heidelberg y publicada en *Eine Art Schadensabwicklung*, 1987, trad. F. Galván Díaz), *Sociológica*, año 2, no. 5, otoño 1987, p. 26.

¹⁰ B. Wittrock, "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en S. Rothblatt y B. Wittrock (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, p. 382.

¹¹ A. Flexner, *Universities: American, English, German*, New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1994, p. 3 (originalmente publicado Nueva York: Oxford University Press, 1930).

¹² C. Kerr, *The Uses of the University...*, p. 38.

¹³ *Ibidem*, p. 1.

¹⁴ H. Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition, South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Pub., 1983, trad. A. T. Méndez), México: UNAM-CESU, 1992, p. 105.

¹⁵ M. Carnoy, "Democratización y Burocratización en las Universidades Modernas: Notas para un Método", en M. Barquín y C. Ornelas (comps.), *Superación académica y reforma universitaria*, México: UNAM, 1989, p. 23.

¹⁶ A. Touraine, "¿Decadencia o transformación de las universidades?", *Perspectivas*, Vol. X, no. 2, 1980, París: UNESCO, p. 210.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 211 y 214.

¹⁸ T. Parsons y G. M. Platt, *The American University*, Cambridge: Harvard University Press, 1973; D. Wolfle, *The Home of Science. The Role of the University*, Nueva York: MacGraw-Hill Company 1972, ambos citados por B. Wittrock, *op. cit.*, p. 73.

¹⁹ J. F. Lyotard, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid: Cátedra, 1986, p. 73.

²⁰ *Ibidem*, p. 93.

²¹ *Ibid.*, p. 89.

²² *Ibid.*, p. 94

²³ M. Peters, "Performance and Accountability in Post-Industrial Society: The Crisis of British Universities", *Studies in Higher Education*, Vol. 17, no. 2, 1992, p.124.

²⁴ B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge & London: Harvard University Press, 1996.

²⁵ R. Barnett, *Realizing the University . In an age of supercomplexity*, Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000, pp. 79-80.

²⁶ C. Kerr, "A Critical Age in the University World: Accumulated heritage versus modern imperatives", *European Journal of Education*, Vol. 22, No. 2, 1987, p. 183.

-
- ²⁷ P. Gumport, "Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives", Netherlands: *Higher Education* 39, 2000, pp. 70-71.
- ²⁸ B. Sporn, "Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe", *Higher Education in Europe*, Vol. XXIV, No. 1, 1999.
- ²⁹ B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: IAU Press-Pergamon, 1998, p.4.
- ³⁰ P. Altbach, "Patterns in Higher Education Development", en P. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumport, *American Higher Education in the Twenty-first Century*, Baltimore & London, The Johns Hopkins University Press, 1999, p. 15.
- ³¹ *Ibidem*, p. xiii
- ³² Cfr. Daniel Schugurensky, "¿Quo vadis universidad pública? Tendencias globales y el caso argentino", en H. Casanova y R. Rodríguez, (eds.) *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, México: UNAM-M.A. Porrúa, 1999, pp. 437-438.
- ³³ J. Habermas, *Ciencia y Técnica como Ideología, (Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*, 1984, trad. M. Jiménez y M. Garrido), Madrid: Tecnos, 1989, p. 81.
- ³⁴ O. Guerrero, *La administración pública del Estado capitalista*, Madrid: Fontamara, 1981.
- ³⁵ J. Habermas, *Ciencia y Técnica...*, p. 58.
- ³⁶ H. Casanova, *Planeación Universitaria en México. La administración pública y la UNAM 1970-1976*, México: UNAM, 1995, pp. 16-20.
- ³⁷ *Ibidem*, pp. 22-29.
- ³⁸ S. Morgensten, "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'nueva derecha', en *Revista de Educación*, Madrid, no. 283, 1987, pp. 63-78; H. Casanova, "Educació i economia: una articulació complexa", *Temps d'Educació*, 1er. semestre 1994, no. 11, Universitat de Barcelona.
- ³⁹ G. Neave y F. Van Vught, (eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*, Oxford: Pergamon Press, 1991, p. 245.
- ⁴⁰ J.J. Brunner, "Calidad y evaluación de la educación superior", en E. Martínez y M. Letelier (eds.), *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*, Santiago: UNESCO-OUI-USACH-Nueva Sociedad, 1997, p. 9.
- ⁴¹ E. El-Kahuas, "Strong State Action but Limited Results: perspectives on university resistance", *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, 1998, pp. 318.
- ⁴² David D. Dill, "Evaluating the 'Evaluative State': Implications for research in higher education", *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, 1998, p. 361.
- ⁴³ M. Peters, *op. cit.*, p. 125.
- ⁴⁴ D. B. Johnston, "Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo", Washington, Banco Mundial, 1998, p. 4.

**ENTRE MARCAS Y SEÑALES:
REABRIR LA PREGUNTA POR LA RAZÓN DE SER DE LA UNIVERSIDAD.**

Magaldy Téllez
Profesora de la Universidad Central de Venezuela

Son momentos difíciles para el conocimiento y la universidad. La reinstalación del debate ético, sin encasillarlo en algún enfoque o escuela, remite a la búsqueda de construcción de sentidos y a la dignificación de la existencia. Así, la actividad intelectual, la reflexión no son juegos de la razón. Constituyen un imperativo ético que trasciende al que lo ejecuta, aún sin saber los efectos últimos de su quehacer. Tal vez sea preferible reconocer y valorar, incluso acoger con afecto, la perplejidad y la incerteza. Tanta afirmación de la ciencia, de la tecnología, de la economía, más bien asusta. Encandila pero no ilumina; produce y fabrica sin conocer el valor de sus efectos.

Luis Torres y Patricio Rivas. *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la universidad contemporánea.*

Nada sigue donde estaba y como estaba. A modo de preámbulo

Nada sigue donde como estaba y como estaba. Tal vez este enunciado condense el presente de la universidad como espacio social, cultural e intelectual, en medio de los radicales cambios que de manera acelerada inauguran lo que diversos autores plantean como otra condición epocal. Todos, de alguna manera, tenemos noticias del torrente discursivo sobre la universidad, sus nuevas situaciones y los escenarios deseables para ella. Y en este torrente, no pocas veces experimentamos el vértigo ante tanta agitación y ante la multiplicidad de asuntos que se discuten: la desocupación o el subempleo de los profesionales que egresan, la equidad social en el acceso y prosecución universitarios, el descenso de la calidad, el deterioro de los valores humanas, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, el desarrollo de la investigación, los currícula y la necesidad de hacerlos más flexibles, la situación de las profesiones contemporáneas, sus relaciones con la

organización científico-técnica del trabajo y sus efectos en la pérdida de las tradicionales identidades profesionales, costos, tecnologías, el papel del Estado y la autonomía, sólo para indicar algunos de los asuntos. A veces, no cabe más que preguntarse si el exceso y la agitación no nos están impidiendo saber ver y escuchar lo que acontece.

Podría sostenerse que en esta avalancha es difícil comprender qué se discute, y mucho más el fondo de lo que se discute respecto del presente y futuro de la universidad. Por una parte, porque suelen obviarse las tensiones en cuya superficie se inscriben los cambios que en diversas direcciones ocurren en la universidad, los límites que los condicionan, las amenazas externas e internas, los modos en que se plantean los problemas y se busca darles solución, etc. Por otra, porque se procede como si su presente fuese un objeto de medidas y de mediciones, y su futuro un asunto de prognosis y planificaciones sustentadas en la medición fiable y en el manejo estadístico de datos, o de formulaciones de un deber ser cuyo logro se predetermina y programa de antemano.

Si consideramos, no obstante, que las formas de entender el presente y el futuro atraviesan dejan su impronta en lo que se dice y piensa de la universidad, la importancia del debate y de sus términos está estrechamente vinculada con una imagen otra de su futuro, otra respecto de aquella que, asociada a la concepción lineal y acumulativa del tiempo, se expresa en postulaciones de una situación ideal que funda prescripciones para su logro. Se trata, para decirlo en breve, de entender que el futuro como tiempo por venir, el tiempo abierto que, a la manera del aún-no, hace parte del presente como aquello que inquieta. Y de apoyar en esta imagen las formas de prestar atención a lo que en el presente de la universidad pasa y nos pasa, deja de pasar y de pasarnos, a lo que en él acontece en cuanto novedad, en fin, como aquello que da a decir y a pensar de y en la universidad sin que su futuro nos espere como tiempo prefigurado.

Inscritas en dicha inquietud, estas páginas intentan mostrar algunas de las cuestiones que abre la pregunta, de nuevo, por la razón de ser de la universidad, cuando esta pregunta se mantiene abierta, cuando ella se asocia a la apertura de un nuevo lugar de enunciación desde el cual pensar y decir

críticamente la universidad e interrumpir la lógica imperante en la universidad y el peor de sus efectos: la elisión de la crítica transgresiva del presente.

1. Saber escuchar lo que resuena

«¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la Universidad, lo que se llama una <razón de ser>»? Esta pregunta y lo que ella nombra «la razón y el ser de la universidad en su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la *destinación* de la Universidad», atraviesa un texto de Jacques Derrida que lleva por título *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad*.¹ En él muestra, con el desciframiento de dicha pregunta, cómo no habría que hablar, hoy, de la universidad, para evitar dos formas de riesgo. Por una parte, el vacío inherente a la justificación de la universidad por su misión de producir tanto conocimientos con finalidades prácticas como competencias profesionales y, por otra, el ensimismamiento al que conduce identificar la razón de ser de la universidad con la búsqueda del conocimiento por el conocimiento y el ejercicio desinteresado de la razón.

Como hilos de tal desciframiento, Derrida inicia su texto con tres planteamientos cuyo entrelazamiento nos sitúa ante dilemas fundamentales que cruzan el espacio universitario, entre el presente y el porvenir. El primero de ellos concierne a los significados atribuidos a la expresión «razón de ser» como «tener un sentido, una finalidad, una destinación» y como «tener una causa, dejarse explicar, según el <principio de razón>, por una razón que es también una causa (*ground, Grund*), es decir, también un fundamento y una fundación». Pues a tales significados se asocia el sentido de la pregunta acerca de la razón de ser de la universidad, o del «por qué la Universidad», como una cuestión que «se inclina más del lado del <con vistas a qué>?» De ahí que preguntarse si la universidad tiene una razón de ser implique la pregunta: «¿La universidad *con vistas* a qué? ¿cuál es esta vista, cuáles son las vistas de la universidad?... ¿qué se ve desde la universidad, ya se esté simplemente en ella o embarcado en ella, ya se esté, al interrogarse acerca de su destinación, en tierra e en alta mar? »²

El segundo refiere al nexo entre la vista y el saber, y entre el saber con el aprender a saber, el saber- aprender y con el saber-enseñar, doble nexo del cual ya da noticias la *Metafísica* de Aristóteles. Por una parte, con su creencia de descubrir la explicación del «placer de la sensación inútil» en el «deseo de saber por saber, de saber sin finalidad práctica». Explicación de mayor certeza para el sentido de la vista que por ser «naturalmente teórico y contemplativo excede la utilidad práctica y nos permite conocer más que otro... [al permitir] el desvelamiento de las diferencias».³

El tercer planteamiento atañe al nexo entre escucha y saber. ¿Es suficiente con tener la vista?, ¿Es suficiente desvelar las diferencias para saber-aprender, aprender a saber y saber-enseñar?, continúa interrogando Derrida. Su respuesta es negativa, exponiéndola en los siguientes términos:

En algunos animales, la sensación engendra la memoria, lo cual los hace más inteligentes (*phronimōtera*) y más dotados para aprender (*mathetikōtera*). Pero para saber aprender y para aprender a saber, la vista, la inteligencia y la memoria no son suficientes; también hay que saber oír, poder escuchar los que resuena (...) Con un pequeño juego, diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor. La abeja sabe muchas cosas puesto que ve, pero no sabe aprender puesto que forma parte de los animales que no poseen la facultad de oír (...) La Universidad, ese lugar en el cual se sabe aprender y en el cual se aprende a saber, no será nunca, pese a ciertas apariencias, una especie de colmena.⁴

Desde luego que estos planteamientos abren un vasto abanico de inquietudes, algunas de las cuales trazaré en estas páginas. Pero en este punto quisiera retener las palabras: *poder escuchar lo que resuena... saber cerrar los ojos para escuchar mejor*, pues ellas contienen una invitación que, a mi juicio, resulta crucial al momento de hacernos cargo nuevamente de la pregunta por la razón de ser de la universidad. Sobremanera, cuando hacerse esta pregunta (como pregunta abierta) y construir las respuestas que puedan darse a ella (como respuestas abiertas), son actos inscritos en el conflicto de interpretaciones en torno a su crisis. O, para decirlo de otra manera, actos que

transitan en el límite entendido a la vez como marca de un final y como señal a partir de la cual todo se reinventa.

En efecto, no nos es posible dejar de lado que el resquebrajamiento de los códigos rectores de formas culturales, pautas perceptivas, lenguajes, escala de valores, en fin, de las tramas de sentido en las cuales el hombre occidental se reconoció en los últimos dos siglos, afecta al espacio universitario. Tampoco que del cambio epocal forman parte la tanto la disolución de los grandes relatos y la irrupción de conceptos extraños al modelo racionalista de razón, a saber, caos, azar, discontinuidad, pluralidad y desorden, como los desplazamientos de las tradicionales formas de legitimación y fundamentación del saber y sus instituciones.

Hay, pues, una primera cuestión importante a plantear, a saber, el resquebrajamiento de la universidad como proyecto moderno, pues sin ello no es posible trazar los problemas más relevantes en el espacio universitario para reencontrarnos de nuevo y de otra manera con la pregunta que ha servido de motivo a esta reflexión. Para decirlo en breve, se trata de saber escuchar las resonancias de la crisis de la universidad como proyecto moderno; en efecto, no es posible pensar que la institución universitaria pueda mantenerse incólume cuando heterogéneas transformaciones en los ámbitos económico, político, cultural, moral e intelectual, afectan su posición, sus lógicas y su papel, e inciden en ella como un espacio que se deshace y rehace bajo nuevas lógicas

Lo dicho hasta ahora no es nuevo para muchos de quienes, compartiendo apuestas sin arrogancia a la creación de nuevos sentidos, se hacen cargo de las consecuencias de los múltiples eventos que comprometen la universidad en cada una de sus prácticas, descolocando y recolocando maneras de decir las y pensarlas y hacerlas. Aunque, también hay que decirlo, ni el gesto de entender lo que ocurre en y con la universidad ni el de plantearse nuevas responsabilidades en ella y ante ella, suelen tener sitio en las agendas funcionalmente vinculadas a la lógica del mercado y desarrolladas a la manera de respuestas dadas como soluciones racionales standard a problemas, bajo el amparo en la legitimidad de su uso.

Por ello, estimo que entre los asuntos en juego destaca la importancia de reabrir la pregunta por la *razón de ser* de la universidad que, de nuevo y de otra

manera, permita transgredir la lógica imperante en y con la cual se asiste a la clausura de la crítica del presente y en éste, la de sí misma como espacio institucional, sin que esto implique la vuelta a la narración del modelo de universidad fundado en las certezas absolutas y en la apariencia del saber libre del poder. Me refiero a la lógica que exige el conocimiento sustentado en la objetividad, orientado a la aplicación eficaz y a la racionalización, que evalúa saberes, instituciones y sujetos como insumos de la modernización universitaria, que ha hecho del eficientismo el canon de la vida universitaria. A esta lógica instalada en foros, en publicaciones, en políticas universitarias, en las abundantes prescripciones para la reforma curricular, en los criterios de evaluación institucional y de la actividad académica, en las diversas recomendaciones sobre las maneras en que, se supone, la universidad busca resolver sus problemas para responder a las demandas sociales, en la definición de áreas prioritarias de investigación para su financiamiento, etc. En fin, a esa lógica que activa la superficie de inscripción del incesante activismo mediante el cual se cambia para que nada cambie y de los dispositivos de saber-poder que toman cuerpo, parafraseando a Peter Sloterdijk, en su permanente movilización como permanente «*huída hacia adelante*».

Pero reabrir dicha pregunta implica una cierta manera de entender la crisis de la universidad, si consideramos que, tal vez, una de las características en las predominantes maneras de decirla y de proponer salidas a ella sea la no saber ver y escuchar lo que está en juego cuando se dice crisis de la universidad⁵. De ahí la importancia de atender a su significado y alcances como situación límite que marca ciertos finales y ofrece ciertas señales de reinención.

2. ¿Qué marcas? ¿Qué señales?

El final de un determinado *modo de legitimación* y el de un determinado *orden de racionalidad*, constituyen las marcas primordiales de tal situación, inseparables, desde luego, de las radicales mutaciones que ocurren en todos los ámbitos de la vida social, pues son éstas las que constituyen las tramas en las cuales se sitúa de la universidad como espacio institucional. La crisis de legitimación, siguiendo en este punto los planteamientos de J. F. Lyotard⁶,

atañe al proceso de disolución de los *metarrelatos* que dieron autoridad y sentido a la universidad moderna, vinculando el progreso tecno-científico al futuro que nunca fue: el de la emancipación de las sociedades y los hombres por la razón, con el papel vanguardista de la universidad que conjugaría en sí, las figuras del sujeto como héroe del conocimiento y como héroe de la emancipación. O, para decirlo de otra manera, se trata del fin del universo discursivo en y por el cual se llevó a cabo la legitimación de la universidad como ámbito institucional privilegiado para la progresiva realización del ideal de emancipación de individuos y sociedades. Y, así, de su representación y auto-representación como institución en el cual coincidirían plenamente la Razón universal y la formación racional del hombre.

Asociada a los radicales cambios experimentados en lo económico, lo social, lo cultural y lo político, que descolocan y recolocan el espacio universitario, el final de sus metarrelatos de legitimación concierne a la del imaginario que la construyó desde fuera y desde dentro como una de las instituciones más relevantes de la sociedad moderna. Basta indicar lo que ha supuesto el tránsito del predominio del Estado al del mercado para tener una idea de sus alcances a propósito del resquebrajamiento de la plataforma sobre la cual se fundó la universidad moderna. En efecto, el predominio del mercado redefine de manera radical el tejido de las relaciones sociales, pues a dicho tránsito se articula el desencadenamiento de fenómenos de la globalización económica, la reorganización de las alianzas internacionales, la recolocación del papel del conocimiento en la progresiva instauración de la llamada «sociedad de la información», etc. De ahí la pertinencia de señalar que si la irrupción y consolidación de la universidad moderna se erigió sobre la plataforma del vínculo entre la consolidación del Estado-nación y el saber, es esta plataforma la que hoy se disuelve como eje articulador de las demandas hechas a la universidad, pues el nuevo eje configurado por el vínculo mercado-conocimiento, redefine los vínculos de la universidad con la sociedad, tanto como la construcción de nuevas formas de legitimación regidas por los criterios de productividad, eficiencia y rentabilidad.

Formas de legitimación respecto de las cuales sus más ardientes defensores, atrapados en la visión del mercado, o sus más contundentes críticos, cuando quedan presos en la visión del Estado, suelen obviar algo que

resulta decisivo, a saber, que en la actualidad tanto el Estado como el mercado se despliegan en el contexto de relaciones y procesos sociales y culturales más amplios, que trastocan las viejas lógicas tanto de la razón económica como de la razón de Estado.

Por ello, uno de los retos implicados en la tarea de repensar la universidad pasa por el análisis y la comprensión crítica de tales procesos, a fin de que su reconfiguración no consista en sucumbir ante la lógica del mercado, de lo cual me parece que ya hay suficientes señales no sólo en las demandas que se le asignan fuera de ella, sino en las respuestas que desde ella se están dando como reajustes miméticos a dicha lógica.

Por otra parte, no son ajenos a los cambios socioculturales, ni al impacto de ellos sobre el ámbito universitario, tanto el denso intercambio mundial de información, de nuevos imaginarios y de nuevos modelos mentales difundidos sin tregua, como el descentramiento de la producción y difusión de informaciones, saberes y conocimientos. Ciertamente, tal y como observan Luis Torres y Patricio Rivas: «la investigación de punta se ha marchado de la universidad hacia exclusivos centros, donde se fermenta un nuevo tipo de saber, la creación artística, la que no es canónica sino crítica y hasta heroica, emerge desde los extramuros». ⁷ También aquí hay una veta que considero de vital importancia para el debate en torno a la crisis de la universidad y lo que en ella y desde ella es posible hacer, sin pretensiones de vuelta a su concepción como único lugar de creación del conocimiento.

Llegados a este punto, puede puntualizarse que la crisis de legitimación de la universidad involucra el final de los grandes relatos que la sustentaron como espacio homogéneo de realización y promoción de los valores de la modernidad supuestos e impuestos como valores únicos y unívocos. Pero, también, la apertura a nuevas otras maneras de resignificar la idea de universidad que, ajenas a los viejos dogmas revestidos de nuevas verdades, comienzan a hacerse cargo de las responsabilidades que le plantean a la universidad las nuevas formas de construir formas de vida democrática, cuando los procesos materiales y simbólicos de descentramiento y pluralización ha hecho estallar la certeza relativa a la existencia de centros fijos y sagrados. Se trata, así, de la emergencia de otras formas de atribuir sentido a la universidad:

... como institución disidente de los órdenes disciplinantes del Estado y sus instituciones normativas, pero también disidente para no sucumbir a las rutinas del mercado neoliberal que teje en telares de la astucia mercantil, interminables situaciones y laberintos, a través de los cuales la universidad vende el alma para preservar su fachada.⁸

Al hilo de planteamientos como éste, me parece crucial la revitalización de la pregunta derridiana con la cual inicié estas reflexiones: «La universidad ¿con vistas a qué?» Sobremanera, si advertimos que frente a la pérdida de los grandes relatos de legitimación del saber y de sus instituciones, los nuevos criterios de legitimación (productividad, eficiencia y rentabilidad), se erigen en la lógica disciplinante desde y por la cual clasificar, excluir, incluir, jerarquizar, asignar o quitar valor a prácticas de construcción y transmisión de saber. Lógica que tiene sus efectos en la reconfiguración de prácticas de investigación y de enseñanza alejadas, cada vez más, de la dimensión reflexiva y la actitud crítica, para devenir respuestas funcionales a la funcionalidad y a los funcionamientos.

En cuanto al final del *orden de racionalidad*, cabe señalar que éste es inseparable de la puesta en cuestión del «*Principio de Razón*», el cual, como ha observado J. Derrida, se impuso en el espacio universitario como esquema del fundamento y de lo fundamental: «ya se trate de su razón de ser en general, de sus misiones específicas, de la política de la enseñanza y de la investigación»⁹. En el principio de razón, formulado por Leibniz, la cuestión de la razón es inseparable de las relativas al «*hay que*» y al «*hay que rendir*», pues ellas contienen «lo esencial de nuestra relación con el principio», a saber, que debemos responder *a* o *ante* él sin responder *de* él. Este principio, plantea Derrida, comentando a Heidegger, contiene una especie de voz que interpela, que no se ve sino se escucha obligando a responderle. Pero ¿qué significa este responder *a*? y ¿qué importancia tiene en el proyecto moderno de universidad?... Veamos la respuesta derridiana:

Responder a la llamada del principio de razón es rendir razón, explicar racionalmente los efectos por las causas. Es asimismo fundar, justificar, rendir cuenta por medio del principio (*arkhè*) o de la raíz (*riza*). Es, por

consiguiente -...-, responder a las exigencias aristotélicas, las de la metafísica, las de la filosofía primera, las de la búsqueda de las «raíces», de los «principios» y de las «causas». En este punto, la exigencia científica y técnico-científica conducen de nuevo al mismo origen de la emergencia del principio de razón en el siglo XVII. Éste no sólo encuentra la formulación verbal para una exigencia ya presente desde los albores de la ciencia y la filosofía occidentales, sino que hace el saque para una nueva época de la razón, de la metafísica y de la tecno-ciencia llamadas «modernas». Y no se puede *pensar* la posibilidad de la Universidad moderna, aquella que, en el siglo XIX, se re-estructura en todos los países occidentales, sin interrogar ese acontecimiento o esa institución que es el principio de razón.¹⁰

Así pues, la escucha del principio de razón como responder a él y no de él, ha sido inseparable de la instauración de su predominio y, con éste, del correspondiente a «la interpretación de la esencia del ente como *objeto*, objeto presente en calidad de representación (*Vorstellung*), objeto colocado e instalado ante un sujeto. Este hombre que dice *yo, ego* con la certeza de sí mismo, se asegura de este modo el dominio técnico sobre la totalidad de lo que existe».¹¹ Pues la relación de representación refiere no sólo a una relación de conocimiento sino sobretodo a su «estar fundada, asegurada». Que el principio de razón y la relación de re-presentación hayan instaurado su predominio en el espacio universitario se debe a que la cuestión del fundamento, en el sentido de fundar, de justificar o autorizar, y de instituir, no haya sido pensado, interrogado, puesto en cuestión. De este modo, el desarrollo de la universidad moderna se produjo «por encima de un abismo, de una <garganta>, esto es, sobre un fundamento cuyo fundamento mismo permanece invisible e impensado»¹²

Como es notorio, la crisis del orden de racionalidad apunta al agotamiento del principio de razón en el cual se fundó la universidad moderna en tanto institución cuyo sistema de saber-poder anudó la fijeza de las certidumbres racionalistas, a saber, la idea de conocimiento como relación de representación, la presunción de un saber totalizador, la univocidad de la verdad, el valor irrefutable de la ciencia, la objetividad científica y el inexorable

progreso racional. En tal sentido, puede sostenerse que dicha crisis no es menos contundente que la de su legitimación, toda vez que tales cambios conciernen a los principios mismos que fungieron como códigos ordenadores de la producción y transmisión de conocimientos.

De ahí el carácter desestructurante de dicha crisis, pues ella involucra la disolución de los principios o fundamentos que estructuraron los plurales dominios del saber moderno, tanto en lo que atañe al modo mismo de concebir la relación de conocimiento como a sus formas de producción. Se trata, para decirlo de otra manera, de la fractura de las disposiciones epistemológicas que rigieron las maneras de concebir y producir el conocimiento, y, en consecuencia, de que ningún referente fundacional, ningún modelo de análisis, ninguna escuela de pensamiento, ninguna disciplina mantiene su estatuto como lugar de certezas irrecusables.

De este modo, el fin del orden de racionalidad inherente a la universidad moderna involucra la interrogación del principio de razón, es decir, el gesto de responder *de él* y no meramente obedecerlo respondiendo *a él* o *ante él*. Y, con este gesto, la puesta en cuestión del modelo del fundamento para establecer su razón de ser. La interrogación de este principio, la «*pregunta por la razón de la razón*», en palabras de Derrida, pone de relieve la limitada pertinencia de la contraposición que a juicio de Kant debía fundar la organización sistemática del saber y de la universidad, la establecida «entre dos finalidades: los fines esenciales y nobles de la razón que dan lugar a una ciencia fundamental y los fines accidentales o empíricos cuyo sistema sólo puede organizarse en función de los esquemas y de las necesidades técnicas»¹³. Contraposición que ha dado lugar a la determinada en términos de investigación fundamental e investigación aplicada, sobre la cual se han erigido las políticas de investigación las políticas de investigación en la universidad.

En efecto, como muestra Derrida, es difícil mantener la oposición entre la investigación orientada y organizada con *vistas a* su utilización y la investigación que, sustraída a toda finalidad utilitaria, se da como única finalidad la búsqueda de la verdad fundada en la autoridad del principio de razón, cuando la imposición de la tecno-ciencia confirma la afinidad entre dicho principio, una cierta manera de concebir la relación con la verdad y la producción del saber, disuelve la demarcación con la cual hemos estado tan

familiarizados. Ello tiene su expresión más contundente en el compromiso de la investigación llamada fundamental con unas finalidades militares. Y si este compromiso es evidente en campos como la física, la biotecnología, la información y las telecomunicaciones, no escapan a él campos como la lingüística, la psicología, e incluso la teoría literaria y la filosofía: «En cualquier caso, teniendo en cuenta las consecuencias aleatorias de una investigación, siempre puede ponerse la vista en algún beneficio posible al final de una investigación aparentemente inútil, la filosofía o las humanidades, por ejemplo».¹⁴

Por otra parte, la crisis del orden de racionalidad puede ser leída como apertura a la emergencia de perspectivas que, ajenas al esquema del fundamento y de la fundación, contravienen los criterios únicos de la lógica científicista en su condición de tribunal para someter a juicio crítico nuevos discursos, distribuirlos como verdaderos o falsos y decidir su recepción en la institución universitaria. Se trata de perspectivas que, a contrapunto de las convicciones relativas a la necesidad de fundamentos últimos para el conocimiento, la exigencia de universalización y totalización, la necesidad de principios irrefutables, asumen la naturaleza hermenéutica de la relación de conocimiento en virtud de la cual sólo podemos construir y ofrecer visiones e interpretaciones parciales de lo conocido, y, desde luego, cuestionan el valor veritativo de los enunciados científicos a fin de situarlos en plurales líneas de sentido.

Por último, cabe señalar que así como la interrogación del principio de razón ha desdibujado la demarcación que opone investigación fundamental e investigación aplicada, también ha dado lugar a la puesta en cuestión de las dicotomías que siguen dando forma a los debates relacionados con la misión formativa de la universidad y sus políticas de enseñanza. Entre tales dicotomías destaca la planteada por Derrida en la forma de una doble pregunta: ¿La universidad, tiene como misión esencial la producción de competencias profesionales «con vista a las ofertas y demandas del mercado de trabajo», conforme al criterio estrictamente técnico de competencia?, «¿debe la universidad asegurar en sí misma, y en que condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y para la investigación, en el respeto de un código determinado?»¹⁵

Se trata, como puede advertirse, de la contraposición entre finalidades profesionalizantes y finalidades puramente académicas, que ha servido de sustento a las políticas de enseñanza universitaria.

Sin embargo, de estas preguntas y de las respuestas que a ellas ofrece, Derrida cabe derivar dos cuestiones que no deben soslayarse. Por una parte, la traducción en esta dicotomía de la establecida entre investigación fundamental e investigación aplicada. Por otra, las necesarias precauciones que hay que tomar cuando se responde negativamente a la primera pregunta y afirmativamente a la segunda, sin considerar las condiciones en las que se hace la pregunta y se responde a ella. Pues, si bien es cierto que entre las nuevas responsabilidades que se abren ante la universidad, está la de rechazar la ordenación de la vida universitaria según el mercado y «el ideal de competencia puramente técnico», también lo es que cuando se quiere sustraer la universidad a finalidades utilitarias y profesionalizantes, siempre se corre el riesgo de «reconstruir los poderes de casta, de clase o de corporación», autorizados en el principio de razón. Pero los riesgos forman parte de la puesta en práctica de un pensamiento que, dándose a sí mismo la necesidad de crear nuevas responsabilidades ante la universidad, puede decidir y pretender borrarlos mediante fórmulas institucionales es clausurar su porvenir.

Con ello, Derrida nos sitúa frente a ciertas condiciones que constituyen «advertencias preliminares... para una nueva *Aufklärung*, aquello que es preciso ver y tener a la vista» en la redefinición de una antigua problemática, las cuales resume de la siguiente manera:

Cuidado con los abismos y con las gargantas, pero cuidado con los puentes y con las *barriers*. Cuidado con aquello que abre a la Universidad al exterior y a lo sin fondo, pero cuidado con aquello que, al cerrarla sobre sí misma, sólo crearía un fantasma de cierre, la pondría a disposición de cualquier interés o la convertiría en algo totalmente inútil. Cuidado con las finalidades, ¿pero qué sería una Universidad sin finalidad?¹⁶

Estas advertencias tienen el mismo valor de interrogación para otras formas dicotómicas que operan en el campo de teoría y práctica de la enseñanza. Valgan como indicación, las familiares contraposiciones entre el

saber clásico y el contemporáneo, entre la formación general y la formación especializada, entre la formación ética y la formación científico-tecnológica, entre enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, lo importante es que su cuestionamiento abre posibilidades para redefinir completamente la idea de formación universitaria, desde una perspectiva que ponga en juego otro tipo de relación con el saber y la verdad, a sabiendas de que uno y otra se configuran y reconfiguran como dispositivos de las relaciones de poder en las que se cruzan el fuera y el dentro de la institución universitaria. Me parece que aquí también se plantea una de las cuestiones a las cuales invita a pensar y a decir la llamada derridiana contenida en su planteamiento del nexo entre el saber y la escucha, para redefinir la universidad como lugar en el que saber aprender, aprender a saber y saber enseñar, se tejen al hilo del saber oír.

3. En el cruce de temporalidades: la universidad ¿con vistas a qué?

Entre las condiciones fundamentales para reinventar la universidad se encuentra la de intentar comprenderse a sí misma, comprendiendo el complejo escenario de transformaciones que redefinen el suyo que se deshace y rehace de diversas maneras. Al respecto, me parece un aporte de gran interés el análisis que ofrecen Torres y Rivas, en el citado libro, bajo la *metáfora de los tres relojes*, para mostrar la heterogeneidad constitutiva del actual mundo universitario en virtud de las distintas temporalidades que allí se cruzan y, con ella, el reduccionismo inherente a la pretensión de hablar en nombre de un único modelo de universidad. Permiéndome un uso libre de esta metáfora, diré que, ciertamente, en el heterogéneo espacio universitario puede advertirse la coexistencia conflictiva de tres relojes que, a la vez, apuntan a la construcción de ciertos sentidos de la universidad de acuerdo al ritmo que definan sus agujas.

A la imagen del primer reloj es posible asociar aquello que del pasado reciente sigue pesando en el presente de la universidad. Por una parte, la persistencia de convicciones inherentes al modelo de la universidad sustentado en la finalidad esencial identificadas con la búsqueda desinteresada de la verdad bajo la sola autoridad del principio de razón. Por otra, el modelo de universidad con vistas a la formación profesionalizante, arraigado en la visión

lineal y acumulativa del desarrollo que, como bien apuntan Torres y Rivas, tiene como supuesto esencial la relación causal entre las demandas profesionales del mercado de trabajo y las ofertas universitarias de formación profesional, caracterizándose tanto por «su afán de tecnificación y racionalización de los procesos educativos» que extiende y reproduce «el modelo taylorista de la producción» en serie, para hacer de la universidad «una fábrica del capitalismo tardío», como por los efectos de dicho afán en reformas curriculares y contenidos preformateados que siguen dando expresión al modelo educativo autoritario¹⁷.

A la universidad del segundo reloj, corresponde el conjunto de procesos y prácticas de refuncionalización de la universidad conforme a las exigencias derivadas de la nueva lógica del mercado definida por el binomio eficiencia-rentabilidad. Se trata del reloj cuyas agujas apuntan en la dirección de la llamada «modernización universitaria», con vistas a su inserción en el vínculo mercado-mundialización-tecnologización, y cuyo ritmo acelerado da pautas al llamado «reciclaje» permanente de las instituciones, el cual consiste, no pocas veces, en apertrecharlas de enfoques y prácticas de investigación y de enseñanza a la moda, y de tecnologías tan sofisticadas como rápidamente desechables.

Del mecanismo que mueve este reloj son piezas centrales los criterios de productividad, eficiencia y rentabilidad que operan, por igual, para evaluar instituciones, prácticas y sujetos. Ser operativos o desaparecer, como indica Lyotard, se constituye en la fórmula para dar o quitar valor a las prácticas universitarias. No nos resultan extraños algunos aspectos que ponen al desnudo este mecanismo en su lógica y en sus efectos. A manera de ejemplos pueden señalarse la creciente adopción de productivismo en la realización y evaluación de las investigaciones, la tendencia predominante a favorecer dentro y fuera de la universidad el financiamiento de investigaciones por su operatividad y aplicabilidad, el repliegue de la reflexión sobre los conocimientos y nuestra relación con ellos, el progresivo desplazamiento de los problemas en cuanto problemas de conocimiento por problemas expresados en términos de formulaciones y soluciones técnicas, la identificación de los flujos comunicativos con los terminales de internet, la reabsorción del criterio de

excelencia académica en la lógica productivista e instrumental. Parece tener razón Derrida cuando advierte:

El poder estatal o las fuerzas que representan no necesitan ya, prohibir investigaciones o censurar discursos. Basta con limitar los medios, los soportes de producción, de transmisión y de difusión... Hoy en día, en las democracias occidentales, esta forma de censura ha desaparecido casi por completo. Las limitaciones de la prohibición pasan por vías múltiples, descentralizadas, difíciles de reagrupar en sistema. La irrecibibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medio de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica.⁶

El tercer reloj, el de un presente que no es «al día» ni el de un movimiento acelerado, es el de las ciertas señales de apertura a otras formas que rehacen, sin finalidades prescritas y sin caminos predeterminados, el quehacer universitario. Los ritmos que marcan sus agujas no promueven la renuncia a aquello a lo cual no puede renunciarse más que negando lo que resulta vital para que la universidad no sucumba: revitalizar el ejercicio inagotable de la crítica. Aquella que comienza con la interrogante acerca de lo que pensamos, decimos y hacemos. Ya no, como lo planteaba Foucault, para erigirnos en los intelectuales que deban decir a los demás lo que deben pensar, decir y hacer, sino para hacer efectiva la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. Aquella a la cual articular las finalidades de la universidad cuando, teniendo presente los citados planteamientos derridianos, éstas dejan de asimilarse tanto a las demandas exteriores que desdibujan su responsabilidad como a la exigencia de responder al principio de razón que cierra a la universidad sobre sí misma.

Las agujas de este tercer reloj apuntan en direcciones diversas, movidas al hilo del pensamiento libre e intranquilo que trastoca discursos, estructuras conceptuales y formas de relación con el saber, que interrumpe, en la investigación y en la enseñanza, la predominante legitimación por el juego técnico del lenguaje. Y, desde luego, se hace cargo de cómo pensar una nueva

razón de ser de la universidad, sin que ello implique aferrarse al esquema del fundamento.

No estoy refiriéndome a un modelo de universidad, pues, compartiendo las palabras de Torres y Rivas, «el tema de la universidad adquiere una significación completamente distinta, porque ya nadie puede hablar en nombre del modelo, que es lo mismo que hablar en nombre de la verdad».¹⁸ Se trata de experiencias que, contrapunto de la lógica imperante, emergen entre las agotadas convicciones como experiencias abiertas a la posibilidad de reinventar nuevas formas de pensar, decir, investigar, enseñar, al asumir la perplejidad como gesto desde el cual ciertas prácticas se resisten a ser acotadas, disciplinadas, normalizadas. Quizá este gesto sea el más fructífero en estos tiempos cuando, parafraseando a Torres y Rivas, el pesimismo deviene en «seductor fatal» y el optimismo en ingenuidad.

En dicha posibilidad y en dicho gesto se juega mucho más que los asuntos a los cuales suelen referir las discusiones en torno a la universidad – sus vínculos con los cambios en la producción y circulación de conocimientos, la sociedad de la información, la reorientación de las profesiones, los cambios tecnológicos, las transformaciones del mercado, la globalización económica y cultural, la democracia, por ejemplo–. Se juega la búsqueda a la vez constante e irresuelta que es la pregunta por el valor y el sentido de lo que en ella, desde ella y sobre ella, se piensa, se dice y se hace, o, para decirlo en breve, se juega se juega, de nuevo y de otra manera, la pregunta por su razón de ser. Una razón de ser no es del orden del esquema del fundamento, de la finalidad última y única sino del orden de la eticidad, cuando todo parece alimentar el rechazo a la apelación ética que perturbe e incomode los reacomodos funcionales de las prácticas universitarias.

Se trata, como puede derivarse de los planteamientos derridianos, de la necesidad de definir nuevas responsabilidades, que no son sólo académicas, en la universidad y ante la universidad, situándolas en las posibilidades que surgen con su crisis, en el sentido que he tratado de exponer. Y, sobre todo, de volver a situar una nueva responsabilidad que funge como condición de posibilidad de las restantes: la de un modo de pensar que cuestiona el principio de razón, la certeza de la frontera establecida entre finalidades esenciales y finalidades accidentales –de la razón, de la universidad en general, de la

investigación y de la enseñanza—, «los valores de la *arkhé* en general», para decirlo con palabras derridianas, la concepción de la relación de conocimiento como relación de representación, el modelo profesionalizante, la persistente visión disciplinaria y el disciplinamiento de los saberes, la lógica y efectos normalizadores que cruzan sus prácticas de enseñanza e investigación, la fragmentación de los saberes, las diversas expresiones de la lógica productivista y eficientista instalada en las prácticas universitarias, la creciente dependencia respecto de las tecnologías de información, etc. Y, desde luego, de un modo de pensar que extrae las consecuencias de tal cuestionamiento.

Esta nueva responsabilidad, prosiguiendo con Derrida, no es simple, pues «implica lugares múltiples, una tópica diferenciada, postulaciones móviles, una especie de ritmo estratégico». Y, dado que se produce en determinadas «condiciones históricas, técnico-económicas, político-institucionales y lingüísticas», tampoco es ajena al riesgo de ser reapropiada por fuerzas socio-políticas tanto internas como externas a la universidad,¹⁹ pero el riesgo es inherente al modo de pensar crítico, del que sólo su puesta en práctica puede decidir su fecundidad.

Me parece que aquí radica una de las condiciones fundamentales para reencontrar la ética de y en las prácticas universitarias, la que tiene que ver con ejercicio de la libertad en nuestras maneras de pensar, decir y hacer. Se trata del tipo de ética que hoy cobra un carácter decisivo para confrontar la mediocridad, la rutina, la indiferencia, la ceguera, las respuestas acrílicas a las exigencias que le son planteadas a la universidad, el disciplinamiento normalizador. Pero es pertinente señalar que este ejercicio ético se sitúa en la tensión entre la fragmentación de sentidos y la construcción de sentidos de lo universitario. Y en esa tensión, la inquietud por aquello que deseamos que ocurra involucra inquietarnos por lo que está ocurriendo, haciéndonos cargo a su vez de la imposibilidad de capturarlo en un recuadro único y fijo. Por ello, me parece que la pregunta *¿desde dónde sugerir la construcción de nuevos sentidos de lo universitario?* implica hacer lugar al sentido ético en la agenda de debates sobre la universidad, sentido sin el cual puede decirse que la palabra debate se vacía.

Sobremano, porque dicha pregunta invita a hacernos cargo tanto de las tensiones en las cuales se ubica la universidad como de las que forman parte

de ella, y en consecuencia, del debate mismo –pienso, por ejemplo, en las líneas de tensión a las cuales remiten asuntos como la relación entre universidad y mercado, universidad y Estado, universidad, cambios socio-culturales y de subjetividad, universidad y ética, universidad y democracia, universidad y cambios tecnológicos, formación integral y formación profesional, etc.– Y porque, la preeminencia de una estéril discusión que borra las tensiones y, con ello, los trayectos posibles para construir, en el presente, el porvenir de la universidad, suele encasillar los “debates” en dos opciones. Por una parte, el que responde al orden discursivo del mercado, sin responder *de* él; por otra, el que busca salvar la universidad de las fauces del mercado armándose con los modelos en crisis, respondiendo a la razón de su orden discursivo, sin responder *de* ella.

¿Desde dónde sugerir la construcción de nuevos sentidos de la universidad, cuando decimos no a tal encasillamiento?. Intentaré en lo que sigue ofrecer algunos trazos de respuesta.

Sabemos que habitamos y nos habitan tiempos difíciles para la universidad, porque son tiempos difíciles para la reflexión sobre la sociedad contemporánea, sobre el conocimiento y sobre nosotros mismos, que la universidad y su propia crisis se ubican en un tiempo del cual forman parte las palabras vaciadas de valor y sentido, devenidas comodines semánticos y conceptuales de un orden discursivo que teje olvido y camuflaje. También sabemos que la universidad y su crisis se sitúan en un tiempo en el cual se resignifican los referentes sociales, culturales, políticos, teóricos y éticos, en el que las verdades trascendentales dejaron de ser tales y se volatiliza la posibilidad de prescribir los procesos humanos desde marcos de referencia únicos y estables, mientras aparecen los referentes móviles, los horizontes en permanente desplazamiento. Y en el que nuestro yo, no es el sujeto racional omnipotente, sino más bien el de un sujeto desconcertado que se sabe en un mundo que no puede representar conceptualmente, ni planificar su futuro desde alguna reserva de la idea de progreso, y sabe que las opciones ya no responden a viejos anclajes ni a los ritos del saber consagrado.

Posiblemente, como sostienen Torres y Rivas, las instituciones universitarias continúen, durante algún tiempo, viviendo en la ambigüedad de sus modelos y sus prácticas, sin descartar que su redefinición vaya haciéndose

tan abismante que, incluso, lleguen a desaparecer como espacios en y desde los cuales se amplían los horizontes intelectuales de una sociedad. Podemos advertir aquí la magnitud de la responsabilidad implicada en la pregunta que ha servido de motivo a estas notas. Especialmente cuando hemos de situarla en esa tensión a la cual remite la inquietud relativa a cómo no quedar atrapados en la bipolaridad mercado-Estado, sin que ello signifique volver a la idea y práctica de la universidad como un lugar ensismismado y auto-referente. Creo que en tal tensión es posible pensar el despliegue de líneas de sentido, como las que enuncio seguidamente.

- *Recuperar la voz problematizadora.* La universidad puede re-inventarse a sí misma y recuperar su capacidad de interlocución crítica en la medida en que, tras los diversos simulacros, profesores, investigadores y estudiantes, recuperen su voz problematizadora. Esa voz que sabe conjugar la escucha de lo que acontece y la de las resonancias de los pensadores que en el pasado y en el presente, tradujeron y traducen el deseo y la convicción de *vivir el conocimiento como ejercicio de libertad y como riesgo*. La voz que lejos de resolverse en la relación de conocimiento como exterioridad, se hace parte de un tipo de relación con el conocimiento que nos implica y trans-forma nuestras maneras de pensar, decir, hacer, sentir.
- *Retomar la fecundidad de la duda.* A contrapunto de las verdades que se suponen fijas y de la actitud que naturaliza, deshistoriza, hechos y conocimientos, se nos plantea la tarea ineludible de volver a *hacer fructífera la duda* como savia vital de la vida universitaria, de las perspectivas en juego que propician el abordaje de problemas dando lugar a buenas preguntas, es decir, las que dan a pensar.
- *Re-encontrarse con su capacidad crítica,* frente a las múltiples formas de ejercicio de las relaciones de dominación, a las insoportables injusticias sociales, a los simulacros de democracia, a los totalitarismos del mercado, del Estado y massmediáticos, a las nuevas y plurales formas de exclusión social, cultural y social; en fin, frente a todo aquello que mediante diversos dispositivos se torna invisible e inaudible para quienes asumen hoy la función de alimentar el orgullo de una época presupuesta como triunfo de la democracia. Pero, también, frente a sí misma, cuando prácticas y

discursos institucionales dominados por la impronta de la razón instrumental inundan la universidad de cálculos haciendo de ella un territorio crecientemente balcanizado de conocimientos y de intereses, un territorio en el cual la lógica productivista: reabsorbe el criterio de excelencia académica, asimila la demanda formativa al re-equipamiento técnico de profesionales, ajusta el trabajo intelectual a lo medible y cuantificable, limita el pensar reflexivo de la universidad, el que, parafraseando a Edgar Morin, implica pensar los pensamientos con los cuales pensamos.

- Pienso, también, en el tono vital que hoy adquiere *el reencuentro con la pasión creadora*, cuando las mutaciones sociales e intelectuales han descolocado nuestras habituales maneras de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Reencuentro que comporta, desde-en-la duda, saber escuchar las resonancias en la emergencia de nuevas maneras de pensar y de concebir las posibilidades y los riesgos en este cambio de época que marca nuestros tránsitos en él. O, para decirlo con otras palabras, que la universidad se re-invente como una institución singular construyendo una nueva figura ética y estética del conocimiento, ampliando los horizontes intelectuales de sociedades y sujetos impregnados de la fuerte impronta de la racionalidad instrumental, sabiendo que en ello se ponen en juego percepciones del tiempo presente y por-venir. Y, con ello, provocando la emergencia de nuevas formas de pensar, decir, hacer y sentir, de re-invenición de nosotros mismos, en una época que nos acerca demasiado al riesgo de una experiencia determinada por tecnologías y artefactos convertidos en prótesis de nuestros propios cuerpos.
- Finalmente, *el encuentro en y con lo diferente*, como actitud y como gesto que define el acto universitario fundado en la creación y la posibilidad de constante e inacabada creación ética y estética de nosotros mismos. Es allí donde, a mi juicio, radica la subversión de las lógicas del poder que expropian, en nombre la representación, la voz de los representados, la sabiduría para tratar los conflictos, la participación que pone en duda cada acuerdo. Se trata, pues, de saber situarnos en ese tránsito de las certidumbres fijas y absolutas al trabajo en y con las incertidumbres, de

apostar por la restitución de su *ethos* recreando lo que hoy significa el ejercicio de la crítica y la reflexión.

Lo que está en juego es la exigencia de repensarlo todo y, con ello, la creación de condiciones que hagan posible reinventar discursiva y prácticamente las formas de resistencia en el ámbito universitario, y de éste como espacio de entrecruzamientos entre memoria y por-venir. ¿Podemos hacerlo sin hacernos cargo de los cambios concernientes a la idea de saber, de conocimiento y de nuestra relación con ellos, del resquebrajamiento de los códigos que instauraron las fronteras entre la verdad y el error, lo científico y lo no-científico, sin resignificar completamente las ideas de enseñanza e investigación universitaria, comunidad académica, cultura académica, las nociones de campo profesional y de formación profesional, los vínculos entre universidad, Estado y economía, entre universidad, cultura y política? Sólo ingenuamente podría responderse negativamente.

Para colocar el punto final a este escrito, quisiera hacer notar que no pretendo haber indicado todas las líneas de sentido, pero con su señalamiento busco dar a entender que en la crisis se abren fisuras institucionales en las cuales las respuestas a la pregunta “*¿la universidad con vistas a qué?*”, puedan irse configurando desde una forma de mirar que incorpora la escucha y, por ello, sabe de los riesgos del abismo implicados en la obediencia a los principios del mercado, pero también de los riesgos que implica la colocación de barreras a un lugar en el que las miradas no atiendan al conjunto de transformaciones que afectan su propio mapa.

Ni barreras ni abismos. Quizá, los puentes que tendamos dependan de la ineludible responsabilidad de mantener abierta la pregunta por el valor y el sentido de lo que decimos, pensamos y hacemos, dentro y fuera de la universidad. Pues de esta pregunta inseparable de los caminos que se tomen para enfrentar los citados riesgos, depende, en gran parte, que la universidad no devenga, contraviniendo a Aristóteles, «*una especie de colmena*». Porque la cuestión decisiva, retomando unas palabras dichas en uno de los artículos citados, es la concerniente al modo mismo en que la universidad se sitúa en y respecto de la trama de transformaciones en las cuales se ponen en juego las

condiciones vitales de nuestra propia existencia. ¿Hay mejor razón para replantearse, de nuevo y de otro modo, la pregunta por la razón de ser de la universidad?

Notas

¹ J. Derrida. "Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad", en *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 117-138.

² *Ibid.*, p. 118.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ En artículos anteriores he tenido la oportunidad de exponer algunos planteamientos relativos a esta cuestión, entre ellos: M. Téllez, "La crisis universitaria. ¿Podemos narrarla sin nostalgia?", en *ALTERNATIVAS*, Año III, N° 10, Universidad de San Luis, Argentina, Mayo 1998, pp. 53-68 y "La crisis como trama: notas sobre la universidad contemporánea", en *Tharsis*, Año 3 V.I, N° 5/6, Caracas, Enero-Diciembre, 1999, pp. 7-21.

⁶ *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1989.

⁷ L. Torres y P. Rivas. *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la universidad contemporánea*. Universidad ARCIS/LOM Ediciones, Santiago de Chile, p. 59.

⁸ *Ibid.*, p. 117.

⁹ J. Derrida. *Op. Cit.*, pp. 126-127.

¹⁰ *Ibid.*, p. 123.

¹¹ *Ibid.*, p. 125.

¹² *Ibid.*, p. 126.

¹³ *Ibid.*, p. 128.

¹⁴ *Ibid.*, pp 129-130.

¹⁵ *Ibid.*, p. 135.

¹⁶ *Ibid.*, p. 137.

¹⁷ L. Torres y P. Rivas. *Op. Cit.*, pp. 71-73

¹⁸ J. Derrida. *Op.cit.*, p. 61

¹⁸ *Op. cit.*, p. 75.

¹⁹ *Ibid.*, p. 135

UNIVERSIDAD: MITO E INFAMIA . TRAYECTOS DE UNA CRISIS

Kory González-Luis
Catedrática de Universidad
Universidad de La Laguna

*“Sólo tengo malos discípulos –decía un sabio-
Buscando imitarme, me traicionan y, creyendo asemejárseme,
se desacreditan.”*

*“Tengo más suerte que tú –respondió otro sabio-
Habiendo dedicado mi vida a interrogar,
carezco naturalmente de discípulos.”*

(El pequeño libro de la subversión fuera de sospecha. EDMOND JABÈS).

Pies de barro o del derrumbe de un mito.

_ Políades, ¿qué es lo que es mentira?

Políades hace girar el sombrero entre sus manos.

_ Quizá todo lo que no se sueña, Príncipe.

(Las mocedades de Ulises. CUNQUEIRO.)

Tras el desvanecimiento de la idea de Studium Generale, la burguesía otorgó a la Universidad su impronta corporativa: *la totalización de la particularidad*. Comenzó allí el interminable canto del cisne de la cultura, su agonía en la fragmentación del conocimiento, la gremialización del saber y su eutanasia. Era la primacía de la *causa eficiente* que contribuyó al surgimiento de la institución universitaria en detrimento de *la causa formal*, el elemento fundacional por excelencia: el aumento del caudal del saber humano universal. El abandono del que fuera el auténtico motivo generador de

libertad y autonomía: el libre y espontáneo deseo de saber, supone el principio del declive de la Universidad.

Desde un análisis no desprovisto de esencialismo pero con una certera mirada, el profesor Bohm señalaba ya hace algunos años: *“El surgimiento de ese Studium no nació de las voluntades de cualquier praxis, ni de los intereses estatales, eclesiásticos y económicos en su aplicación, sino más bien en los deseos espontáneos de saber”*.¹

Por otro lado, el profesor Frihoff, en la misma publicación y desde una perspectiva positivista, indicaba: *“Pero al mismo tiempo, la supervivencia de la Universidad depende de su capacidad para responder a las demandas de formación y de saber que grupos de intereses continuamente cambiantes (científicos, profesionales, empresas, técnicos, iglesias, administración pública, etc.) la dirigen, en una coyuntura tan poco estable y en situaciones extremadamente diversas. Su doble deber de obediencia –institucional y social- sitúa a la universidad continuamente ante las contradicciones de una adaptación en la continuidad. Es la conciencia de esas contradicciones la que se traduce en sentimiento de crisis”*.²

La Universidad en esa doble función conceptual de sus orígenes (*universitas*), la de ser comunidad y ser universo del conocimiento, encuentra su tensión multiseccular; tal vez ahí resida, implícita o explícitamente, el drama de sus formas y reformas.

La Universidad, como todas las instituciones que nacieron a partir del año 1000, es pretenciosa, anhela su perpetuidad. Sufre lentas mutaciones y no está preparada para los embates exteriores, a veces ni siquiera para soportar las disidencias y controversias que se generan en su propio claustro, como no sea fagocitándolos. Por ello, esta idea de la doble y contraria misión, trafica con lo increíble y lo imposible.

Se ha diagnosticado ya como anacrónico delirio, como fragilidad onírica, desequilibrio o demencia, el seguir pensando en mundos posibles. ¿Acaso esta locura no ha sido inspiradora y fecunda?

La historia universitaria conoce fracturas de continuidad trascendente. Las reformas³ acaecidas en la universidad, tras las convulsiones protagonizadas en su seno, son tan viejas que ya en el Siglo XIII se registra la primera huelga estudiantil en la Universidad de París. El siglo XX estuvo especialmente preñado de brotes insurgentes y proyectos reformadores: entre la Córdoba de 1918, la misma Córdoba en

1969, los sesenta de Berkeley y el mayo francés, la primavera de Praga, el Chile de Allende y la España del último período franquista o la Nicaragua agónica de somocismo, por mencionar algunos hitos de alianza socio-universitaria, se sufrieron profundas crisis de carácter ideológico, social y económico. Sus conflictos externos tuvieron gran difusión e impacto social, tambalearon pétreos y afianzados tótems.

Las revueltas juveniles, sus nuevas formas de ser y estar en el mundo, la desconexión generacional y el reiterado menosprecio del severo aparato de dominio cultural, las barricadas de obreros y estudiantes en el Quarter Latin, el *Eros y civilización* de Marcuse contra el Vietnam de Ford y Nixon, la Cuba de las conquistas revolucionarias, la original versión veinte años más tarde del proyecto sandinista, hasta la sangrienta plaza de Tiananmen fueron, por citar algunas, escrituras sincopadas, notas a contratiempo, cadencias, semitonos cromáticos o diatónicos, en *tempus forte*, que insertaron sonoras páginas en la partitura de un siglo XX plagado de compases de insoportables silencios.

Lástima que el efecto a medio y largo plazo haya supuesto una monótona repentización integradora, un reforzamiento del mismo sistema de composición, transcripción, interpretación y transporte tonal. El sistema originalmente atacado, ha terminado engordándose con las formas de ser, pensar y vivir propuestas en la divergencia. El habitante refractario que no fue expulsado del espejo, pasó a ser huésped reflejado, resignado y hasta agradecido.

La clase obrera se separó de sus líderes utópicos u oportunistas y con realismo social pactó convenios económico-laborales con la patronal. Las empresas se solidificaron mediante reciclajes, fusiones y nuevos planteamientos organizacionales de producción, comercialización y consumo. Se diseñó con éxito la nueva imagen de hombre y sociedad que representa el prototipo de la llamada tercera civilización tecnológica.

Los estudiantes, creyéndose vencedores convincentes y no vencidos convencidos, se retiraron a sus cuarteles de invierno y sus piscinas de verano, creando una nueva clase intelectual a la sombra de las nuevas condiciones de un sistema que les nombraba protagonistas de la nueva era. Hoy se les reconoce como *yuppies* y constituyen la nueva clase dirigente en América, Europa y Asia.... Más de lo mismo.

Hoy, en medio de tanta contaminación, la paradoja se reduplica: lo químicamente puro nos invade. Asistimos al triunfo de lo incoloro, inodoro e insípido. Resuenan los martillazos de Nietzsche, pero la posibilidad de contemplar el proceso

humano desde marcos de referencia capaces de orientar trayectorias y sentidos, se nos escurre como arena entre los dedos. Al contrario, las referencias móviles, la hibridez conceptual, los horizontes superpuestos verifican la disolución, la fragmentación, la explosión de un sujeto frágil y el albor de una multiplicidad confusa que compromete profundamente a la Universidad.

Es tiempo de encrucijada entre premodernidad, modernidad en crisis y posmodernidad. Cada vector temporal y segmento espacial del recinto universitario con sus estilos, formas y contenidos, vive los cruces de tres relojes. Y de allí la imposibilidad de capturar hoy, y mucho menos referir, constructivamente lo que ocurre.⁴ Sólo nos cabría, de momento, invitar con Rigoberto Lanz⁵, al seguimiento del bellísimo -por esperanzador y trágico a un tiempo- texto de Borges extraído de sus “Fragmentos de un evangelio apócrifo”:

*“Nada se edifica sobre la piedra,
todo sobre la arena.
Pero nuestro deber es edificar
como si fuera piedra la arena”.*

Huellas,...¿o traspíés?. El emerger de la duda.

“...Hubo un tiempo en que los hombres de talento describieron el objeto de su vida de un modo que sacudían los espíritus de los nobles y helaban la sangre de los mezquinos”.

(A propósito de la delincuencia académica. THEODORE ROSZAK).

“Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”.

(Poema XX. NERUDA).

Es históricamente demostrable que en tiempos absolutistas –casi todos, y el nuestro lo es en la especial amenaza de su ocultación- sobran porque molestan las visiones macrofilosóficas y políticas que podrían cuestionar el sistema y su supuesta lógica. Bien al contrario, interesa que el sistema funcione bien, que sea útil y responda al modelo impuesto. Para ello, de forma realista y pragmática (y, una vez más, queriendo confundir realidad y racionalidad), se afinca a la universidad en el medio contaminado –el último capitalismo tanto o más que cualquier otro- y extiende una compleja red que pone en marcha las reformas, enfatizando el terreno metodológico, centrándose en lo didáctico-técnico.

La fe tecnológica, inaugurada en la era del dios secular Progreso (sin cuestionamiento alguno sobre su direccionalidad, como ya apuntara Mariátegui) impera, por lo que cabría preguntarse si nuevamente no ha sido interrumpido el supuesto proceso de laicización de la cultura.

El mimetismo y la búsqueda de las semejanzas (ahora simulaciones) predominan sobre un mundo de identidades y diferencias. El culto al rendimiento, la eficacia, la competitividad (en medio de una gran incompetencia) y la rentabilidad, se entremezclan confusamente con prácticas mediocres (o mezquinas) y búsquedas reduccionistas de aparente experticia (a la postre analfabeta). Es el propósito y desempeño *profesionalizante*, de universidad como alta (más bien baja) escuela de

oficio, que ni siquiera tiene que ver con un proyecto real de acomodación y que, sin embargo, muestra hoy la forma más grosera de instrumentalización universitaria.

Entre el desajuste y el desvío, un ritual de ficción que pretende mantener viva en el imaginario colectivo la faz de la tradición⁶, el rostro del mito: *la Universidad como templo del saber*.⁷

El carácter mesológico, pragmático –que no aséptico- de la intrauniversidad donde no se cuestionan los fines, los servicios de utilidad y se constata de facto la mítica neutralidad, diseña la vuelta consensuada de los cierres categoriales, la imposibilidad admitida de la abierta controversia, el fin anunciado de la universidad como espacio de creación y resistencia. ¿Asistimos, tal vez, a una nueva versión de la *'recte dispositio'*?

Corroe, sorda y soterradamente, esa posibilidad: La del riesgo de las diversas universidades de deambular, haciendo esfuerzos cada vez mayores por no caer en las garras de la inteligencia, de andar a tientas y a tropezones frente al paso seguro de las nuevas razones instrumentales.

¿Dónde quedó el mundo del saber?, ¿dónde la región del juego creativo de la inteligencia?, ¿dónde la provincia de la imaginación?, ¿dónde la isla del pensamiento libre?. ¿Acaso pasaron de la eterna aventura a dormir en paz en brazos de la funcionalización?. ¿Es posible hoy un conocimiento, un saber que no esté inscrito en la razón del mercado?.

Como señalábamos más arriba, esas grandes instituciones que han acompañado nuestra historia, a saber, Iglesia, Estado, Ciudad, Fábrica y Universidad, viven hoy un cierto esquizoidismo. Una especie de traslocamiento y un pasmo frente a lo que ha de venir. Ni visiones proféticas, ni relatos apocalípticos, ni edénicos anuncios, ni señales de prodigios salvíficos, el futuro es un concepto que se mueve entre el escepticismo y el desprestigio.

La reflexión en torno a la Universidad se abre entonces como un interrogante más, como la puerta de entrada, el ingreso a un espacio de bifurcación de la historia como futuro; al nacimiento de muchas estructuras posibles, azarasas pero no arbitrarias. La crisis de la Universidad es una muestra molecular de la dinámica de la historia en los últimos tres milenios: el agotamiento ontológico del arcano y la evidencia, de la dualidad sujeto-objeto, de la polaridad radical.

La disgregación, progresiva o decadente, y la resignificación del concepto de civilización así como la simultaneidad de esos fenómenos en diferentes rincones del

planeta, consignan el arribo a una mutación de la *civitas*. En esta otra historicidad, el yo se fragmenta, ya no es el sujeto racional de la lógica natural. Es el sobreviviente desconcertado, náufrago de sí mismo, que ya no puede planificar el mundo desde alguna reserva de racionalidad, sin reservas. Esta misma crisis teórico-conceptual abre algunas grietas y tal vez permita invocar alguna magia de recreación, de reinención de órdenes sociales, del sentido de la vida y de la humanidad, al tiempo que nos esquina al riesgo de la agonía pletórica de tecnología y virtualidad haciéndonos actores de reparto de un montaje que, dejando de ser epopéyico, se quedó en miserable.

La poesía, la estética, el arte, el saber y hasta la sensualidad y la sexualidad del sujeto de la disgregación han sido invadidos por la idea del occidente (entendido como una geografía del poder) tecnológico, productivista y consumista. Estos fenómenos se incrustan en las tramas universitarias con la misma o mayor evidencia que en la sociedad, sólo que queremos pensar que con alguna posibilidad de ser revertidos. Lo universitario es, en definitiva, un segmento de realidad condensada, un espejo de congelación de imágenes.

El tránsito a este modelo de hipercomplejidad (o de hipersimplismo, no lo tengo muy claro), nos coloca también frente a nuestra incapacidad societal y ante la posibilidad del regreso ignorante o perverso a la barbarie. Lamentamos constatar que hoy, el pesimismo es un seductor fatal que ridiculiza los tímidos intentos del ingenuo optimismo y hasta supera y traspasa al humor inteligente y a la crítica como práctica cotidiana. Sabemos que los procesos sin equilibrio pueden derivar en retornos catastróficos o inventar inéditas y descomunales formas de equivocación. Pero también puede ocurrir la reconfiguración de alternativas, la irreversibilidad fértil, un espacio para lo sorprendente, lo imprevisible, un tiempo para la buena noticia, para una nueva coherencia. No es más que la significación primaria de la *CRISIS* y la expresión derivada de la *DUDA*.⁸

Pensar hoy es afirmar y recrear la duda como única certeza. Reconocer y valorar la incerteza como camino en la búsqueda de criterios (nuevos juicios y quicios).

El concepto de universidad se reencuentra así con la historia contemporánea. Aquella doble acepción de *universitas* como comunidad y universo se plasma feroz y fugaz en el devenir de aquello que hasta hace un par de décadas podíamos llamar 'vida universitaria'. Se desprende hoy un cierto olor a nostalgia o a costumbrismo

moderno, se visualiza una reciente urbanización o vestigios de agrarismo en el seno de complejos y sofisticados proyectos de arquitectura ultramoderna. Se oye un aplastante silencio ante el abismo de los hechos relevantes en medio de un ensordecedor griterío pueril de la intranscendencia. Se palpan múltiples y plásticos sentidos respondiendo acomodaticiamente a la unicidad direccional. No hay capacidad para captar todos los estímulos, es una vida de video clip. Es ya más importante digitar que pensar. La disciplina, la academia, sólo existe en la cabeza de los planificadores y gestores empeñados en tensar las mallas y fotocopiar hasta el infinito en un tiempo en el que hasta el plagio se recompensa porque la originalidad es la copia.

Pareciera, en medio de todo, que pintamos un tiempo de exhaustividad y sobreexcitación, de una cierta dosis de ociosidad creativa. Nada más lejos de la realidad. Los trazos que dibujamos se corresponden con un momento de desesperanza infértil y cómoda, de subcultura estéril tan alucinada como paralizada que se revuelca promiscua o victimista en el mismo barro de la frustración y el sin sentido.

En este universo minimalista, el único sentido real sigue siendo el de la incertidumbre, el del sentir y el pensar erráticos. Es difícil avistar algún horizonte cuando se habita en la perplejidad objetiva y subjetiva. Claro que eso siempre depende de quién sea el que se pronuncia, de sus modos de experimentar, analizar e interpretar lo que vive; cada quien jerarquiza, ubica, reubica, reconoce o no, admite o soslaya sus propias perplejidades. Pero convengamos, de momento, que algunas de ellas han penetrado nuestra existencia, alterando nuestros modos de pensar, de saber, de ignorar, de sentir, de vivir, e incluso de morir.

Alas de cera o de la muerte infame.

*“El suicidio de Platón no existe como hecho fáctico,
sino como constante amenaza
que pende sobre los ámbitos del pensamiento libre.
Lo que nos une a Sócrates, Platón, Erasmo, Galileo
no es el enfoque ni el tipo de conocimiento que apasiona;
es la convicción de vivir el conocimiento como riesgo
y la inteligencia como camino de la libertad”.*
(Los suicidios de Platón. TORRES Y RIVAS).

La Universidad pues, como toda institución, tiene una historia y una prehistoria. La Academia de *Platón*, el Liceo de *Aristóteles*, la Escuela Islámica de *Córdoba* siglos más adelante, pudieron ser parte de esa prehistoria universitaria. Cabría decir que allí se fue fraguando esta idea de institución posibilitadora de la creación e imaginación intelectual y artística, desarrollo del conocimiento, recreación del saber y del sentido de la humanidad y el universo.

La Universidad desde su creación, allá por el siglo XI, comienza a forjarse como intersección de rutas civilizatorias: conocimiento y política, producción y ética, transmisión e investigación, saber y poder; en fin, una compleja trama se va tejiendo en cada época, una suerte de condensación societal que contiene los rasgos destilados de un contexto, pero nunca simple o mecánicamente.

La Universidad medieval, por ejemplo, era mucho más liberal que su continente social; la renacentista, más disciplinaria que el espacio creativo que la rodeaba; la moderna es más ensayística que el productivismo que la sostiene; la contemporánea ha pasado por momentos de lirismo épico e idealidad convulsa, ferozmente enfrentados al contexto homogeneizador y consensuador del capital en marcha; la actual, aparentemente integrada y disminuida en la maquinaria globalizante, desprende algunas vibraciones de aturdimiento como grietas, esquirlas, resquicios, destellos posibles aunque improbables que pudieran salvarla del anunciado suicidio.⁹

Todos sabemos, sentimos lo inhóspitas que son nuestras instituciones superiores hoy. La universidad está siendo cada vez más inhabitable. Y las aspiraciones se encaminan más a la lucha por la habilitación que por la habitabilidad.

Sabemos que la universidad siempre ha estado ligada a los ejes éticos de su tiempo: al principio la Iglesia, después el Estado, ahora el Mercado (y, a veces, todos a la vez en convivencia y connivencia). Ligazón compleja y problemática porque en algunos casos ha sido expresión y traducción de esas éticas y mecanismos de reproducción de las mismas. Bien, a la Iglesia de la universidad pre-moderna la reemplazó el Estado; a la teología la enciclopedia, el positivismo científico, la ciencia experimental, la racionalidad discursiva y administrativa. Irrumpió la universidad moderna, cuya máxima aspiración fue transformarse en un espacio donde el iluminismo como ideología cristalizó en la universidad ideológica que, finalmente, se situó en una postura crítica frente a la modernidad desde otra modernidad más radical.

Y ahora, en esta modernidad 'otra' (o post), al Estado lo reemplaza el mercado como el referente paradigmático que teje y desteje los destinos universales. Así se ha instalado también la universidad del mercado, la de menor pretensión –sin duda- de todos los proyectos habidos. Y hasta se podría entender la unidad ética que había detrás del sujeto-iglesia y de un sujeto-estado, pero...¿qué sujeto está detrás del mercado?, ¿el sujeto disuelto?

Hoy no es fácil hablar de la Universidad, de la Academia. Nuestro mundo está redefiniéndose a partir de múltiples fenómenos. Su cohesión futura resulta incierta. La universidad estatal para el desarrollo sustitutivo, la universidad vigilada para la sociedad del control, la universidad como fábrica *taylorista* para el mercado, la universidad ideológica para reafirmar una fe,...¿quién sabe?. Lo único cierto, en cualquier caso, es el hecho de una universidad adjetivada que revela su crisis de substantividad.

Entre las muchas paradojas de la globalización sobreviene la de la inseguridad local que acarrea el peligro –ya manifiesto- de resucitar o reconstruir currícula con carácter etnocéntrico o desviaciones xenófobas. Currícula con carácter pretendidamente progresista que, en definitiva, refuerzan desigualdades educativas entre grupos de culturas diferentes e inhiben, en suma, el aprendizaje en ese contexto de organización global. Por otra parte, la incertidumbre moral y científica es aplastante: la progresiva desconfianza en la certeza de lo que se enseña y la difícil garantía de acuerdo moral sobre por qué y para qué se enseña lo que se enseña resultan evidentes.

La respuesta docente a esto pasa por ubicarse en las propias misiones y visiones, o situarse a merced de las fuerzas dominantes, o reconstruir nostálgicamente certezas míticas de un pasado no siempre bien recordado. La moral de ocasión ha triunfado sobre la ética situada.

La sofisticación tecnológica y mediática genera otra gran paradoja contemporánea: en un mundo cada vez más interconectado habitan unos seres humanos cada vez más incomunicados. Venció el mundo de las imágenes instantáneas, de las apariencias y el artificio. Las simulaciones seguras de la realidad, resultan más perfectas y creíbles que la propia realidad (habitualmente más desordenada, imperfecta e incontrolable). La realidad virtual como sustituto de la virtual realidad. Eso sin entrar en el esperpéntico augurio de la era clónica.

También en la universidad se reproduce y nutre esta imagen. Las cooperaciones y consensos artificiales en las aulas, las colegialidades artificiales del profesorado, constituyen ejemplos de simulación segura que han ido cercenando los elementos base de un auténtico proceso cooperativo, a saber, la discusión, la espontaneidad, el conflicto.

La diferente comprensión del tiempo y del espacio conducen hoy a una mayor capacidad de respuesta pero también a la intolerable sobrecarga, al agotamiento prematuro y a la superficialidad de objetivos y orientaciones.

Los significados de esta llamada posmodernidad o ultramodernidad, si se quiere, aún están abiertos y todavía -especialmente en la academia- ni siquiera han acabado las luchas contra las fuerzas burocráticas de la modernidad. Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo van más allá del mundo financiero. Los grandes cambios en la vida económica y las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos interrelacionados con el impacto del saber y de la información; con la expansión global del peligro ecológico, con la reconstrucción geopolítica del mapa global, con la restitución y reconstitución de identidades nacionales y culturales e incluso, en la redefinición de la identidad humana. La yuxtaposición de estos cambios hace que sean algo más que una moda pasajera.

Con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se nombren de una u otra manera, habremos de convenir en señalar el epicentro del tránsito en la globalización del modelo económico, del diseño político, de la información, las comunicaciones y la tecnología. Global no es sinónimo ni de

equilibrio, ni de redistribución y, mucho menos, de equidad en el reparto. Tampoco significa coherencia, en realidad sus componentes y consecuentes resultan cínicos y perversos. La globalización que etnocentrista, la descentralización que concentra, la supracomunicación que aldeaniza.

Y la principal respuesta educacional consiste en resucitar fantasmas o imponer otros nuevos. Esos nuevos currícula adaptados (nacionalizados, localizados, balcanizados) y transversalizados, currícula de estructura osificada pero con osteoporosis, currícula de 'costillas flotantes' donde se ha disuelto la vertebralidad.

Las consecuencias de estos cambios dejan sentir sus reverberaciones en las instituciones universitarias; a menudo sólo se comprenden vagamente y el discurso sobre lo que ocurre es aún pobre. Destacamos, a lo sumo, un desplazamiento de metas; desplazamiento éste que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando a los fines. Se sufre una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica que abocan en la lógica desazón y confusión.

Las demandas y contingencias de esta complejidad histórica afectan de forma creciente a todo el ámbito educacional, a la práctica de la cultura en general. Sin embargo, a menudo las respuestas son inadecuadas: o se dejan intactos los sistemas y estructuras, o se cambia todo para que todo permanezca, o hay una especie de 'batida en retirada' hacia reconfortantes mitos, o se 'huye hacia delante'. En muchos aspectos la universidad sigue siendo moderna (en algunos casos hasta anterior a la modernidad), pero obligada a insertarse en otro estadio y condición lo que agudiza los anacronismos. La disparidad en la que vive junto a los disparatados paliativos implementados en las últimas décadas, definen en gran parte la crisis, la agonía de la enseñanza superior.

La Universidad es hoy territorio fragmentado y rejerarquizado. Y se apoya y empeña en el sentido profesionalizante, lo que la dejará, en última instancia, sin sentido. Pero si ya se cuestiona para qué la universidad teniendo escuelas, institutos especializados y focalizados. Nos hemos equivocado del todo. Los profesionales se forjan más fuera del aula universitaria que dentro de ella, la investigación de punta se marchó hace rato de la universidad hacia exclusivos centros donde se fermenta un nuevo tipo de saber, ...y hasta la creación artística (la que no es canónica), la crítica y a veces heroica, emerge en los extramuros, en la marginalidad. Hemos condenado a la universidad a un utilitarismo tan miserable

como fracasante. Mientras repartimos créditos firmamos su sentencia de muerte por descrédito.

El atardecer socrático o de la reinención del saber.

“La pasión inteligente y sus espacios académicos e informales viven de ese eterno atardecer socrático. Quizás sólo cambien los discípulos, pero la postura valiente y arrogante de quienes inventan y desinventan mundos posibles no ha cejado jamás”.

(L. TORRES Y P.RIVAS).

La relación entre sociedad y universidad, aún en los momentos de pánico esencialista a la contaminación, es un hecho inevitable; lo que no es tan evidente es su racionalidad, su simbiosis, ni su bondad.

Es justamente en esa búsqueda de otra inteligibilidad resbaladiza en la quisiéramos desplazarnos.

Hoy, en plena vigencia de las grandes preguntas sobre el futuro de la humanidad, cobra relevancia la reflexión sobre el destino de la universidad. Esa universidad que nació como una suerte de amalgama de complicidades, de sensibilidades en torno a la sospecha sobre las percepciones del mundo. Aquella universidad que ya nació difícil, incómoda; que creció en rebeldía, arisca y que llega a nosotros perpleja, desconcertada.

¿Desde dónde, entonces, apuntar la sugerencia?, ¿cómo vislumbrar los sentidos para la reconstrucción?. Hay opciones mecánicas, tópicas, interesadas, perversas, las que llenan las agendas institucionales; saturadas de presupuestos y resignación. Hay otras opciones, claro, las que trascienden, las invisibles, las que tienen que ver con otra agenda civilizatoria aún por reescribir. El propio concepto de universidad que se ha debatido entre comunidades y universos y que hoy remite a empresa, mercado y vacío, sigue siendo una categoría susceptible de ser redefinida, reinterpretada gracias al misterio contenido, a los espacios inexplorados, a las desconocidas posibilidades.

Hay algo que perdura aunque sea como fabulación: la del campus universitario como lugar de libertad, de disidencia, de curiosidad. Un mundo que

inaugura un tercer milenio cargado previsiones tangibles, disecciones rigurosas del pensamiento, restricciones quirúrgicas de la imaginación y la palabra, la universidad deambula por los márgenes, orillea, se oxigena en los cruces, tambalea en las yuxtaposiciones e incluso, allí donde su dignidad ha sido doblegada ha de resistir sin aceptar el acotamiento definitivo, la deliberada eutanasia programada.

Habremos de sentirnos contemporáneos de un tiempo que se identifica por la fugacidad, y pensar la universidad no como un tótem, sino como barro moldeable; no como un recinto tapiado, postalmente localizado, sino como emergencia sorpresiva de un no-lugar habitable, dúctil, móvil, como el espacio sin prefigurar para el siguiente interrogante, el próximo trazado, la convocatoria siempre abierta y vinculante de otro saber, de otra sensibilidad, de ese otro pensamiento comunicable, transmisible, que se hace aprendizaje. Resuenan aquí aquellas palabras de Deleuze:

“...nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a pensar, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar...No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad... Pero la cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria, y luego un pensamiento”...¹⁰

Resulta difícil creer hoy en la Universidad. En el ámbito del debate público nacional queda claro que no existe un sistema universitario. Existen subsistemas no integrados, autorreferentes y/o endogámicos. Es la universidad del simulacro y el ‘sálvese quien pueda’.

Tal vez el apego a la sociedad civil –aunque también esté cristalizada-, a la equidistancia crítica, a la reflexión liberada, al libre pensamiento, al ocio creativo, a esa forma de operar como un tiempo de intervalos permanentes, allí es donde podamos reencontrarnos con la Universidad, es decir: en el lugar del deseo de pensar de otro modo que nos lleve a mirarnos –no desde la complacencia- sino desde la posibilidad, el compromiso y el riesgo. Y ahora sería inexcusable no hablar, posicionarse, debatir y combatir ante la mundialización si no queremos perder definitivamente el tren de la historia.

Algún historiador dirá dentro de unas décadas que el siglo XXI empezó en Seattle en 1999 , continuó en Davos, Washington, Praga, Niza, (en Barcelona la versión contracumbre tuvo menos impacto al ser anulada la cumbre por el Banco Mundial –una de las cabezas del dragón-), Génova o Porto Alegre. Al menos en lo que a movilizaciones sociales se refiere no irá muy desencaminado, pues lo que ahí se reclamó a pie de calle fue lo mismo de siempre (libertad, justicia, equidad), pero ahora planteado como asunto planetario, que es como el mundo del tercer milenio invita a hacerlo. Tampoco hasta ahora los promotores de una vida alternativa habían tenido enfrente a un enemigo tan reconocible y con un nombre tan incómodo: globalización. Los contrarios del publicitado modelo, disidentes porque enriquece a los ya ricos, salvaguarda las multinacionales y aniquila el medio ambiente, llevan camino de formar un serio fenómeno. Al capitalismo triunfante le ha salido un extraño enemigo: no tiene líderes, ni domicilio social; no vende doctrinas ni porta banderas; se comunica por internet y está en todas partes y en ningún lugar. ¿Cómo puede sustraerse la universidad como institución a esta convocatoria para la reflexión, la resistencia y el combate?. Es la humanidad misma la que está en juego. Entonces es su misión y sentido mismos los que están en juego. Esto planteará la relectura y la reescritura del saber desde otras miradas.

A propósito de *otras miradas*, Derrida en un seductor ensayo sobre ‘Las pupilas de la Universidad’ –y desde un talante deconstruccionista- nos sugiere este último parpadeo:

“...es la oportunidad de un instante, de un guiño en las instituciones más crepusculares. (...). En periodo de crisis, de decadencia o de renovación, cuando la institución se bloquea, la provocación que es preciso pensar reúne en el mismo momento el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer conservar incluso la oportunidad del porvenir, dicho de otra forma, la singular responsabilidad de lo que aún no tiene y aún no está. Ni bajo su custodia, ni bajo su vista. ¿Es posible conservar la memoria y conservar la oportunidad?. Y la oportunidad, ¿puede conservarse?. ¿Acaso no es, como indica su nombre, el riesgo o el acontecimiento de la caída, incluso de la decadencia, el término que nos espera, en el fondo de la garganta?. No lo sé. No sé si es posible conservar memoria y oportunidad. Me inclino más bien a pensar que la

*una no se conserva sin la otra. Esta doble custodia será signada como su responsabilidad, al extraño destino de la Universidad...”*¹¹

Notas

¹ BOHM, W.: *“El Declive de la Universidad”*, en Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, nº 5, Ene-Dic., 1986. Ediciones Universidad de Salamanca, 1986, p.28.

² FRIJHOFF, W.: *“La Universidad como espacio de mediación cultural”*. Ibidem., p. 47.

³ No es banal que se llame así, igual que el concepto provocador del cisma en el mundo cristiano. La palabra hasta hace algún tiempo aún olía a pagano, a herejía. Hoy, sin embargo, reformador es cualquiera que se precie, es decir, cualquiera. En un mundo que ya no se compone en tonos mayores, que ya no crea grandes sinfonías, todo se escribe en re menor, como dijera Lerena. El re de re-cambio, de re-medo, de re-miendo, de re-play, de re-verse. En un tiempo de des-conciertos, los conciertos aparecen como una suerte de opúsculos de insignificancia.

⁴ Al hilo de lo que venimos explorando, compartimos y suscribimos la reflexión de Luis Torres y Patricio Rivas en su sugerente obra *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la Universidad contemporánea*, en un fragmento que no tiene desperdicio y que pasamos a reproducir, pues al desvelarse y decirse nos ha hecho sentir desvelados y dichos: *“La espesura problemática, ética e, inclusive, estética que se puede contemplar en aulas y recintos universitarios es una lateral indicación de lo que ocurre en el centro del fenómeno. En ese centro se producen los más extraños ejercicios de revisionismo, de fugaces certidumbres y de perennes inquietudes. Vico y Hegel, Marx y Foucault, Rimbaud y Picasso, Bello y Sarmiento, Bolívar y Sucre van tejiendo, en una descomunal tela, las temáticas de aula, los diálogos de clases, reubicando constantemente al académico y al alumno en un incesante movimiento. Esto desestructuraría todas las antiguas arquitecturas que repletaron de tranquilidad y buen pasar a algunas generaciones de intelectuales. Lo que predomina hoy es la inquietud. En algunos casos ésta es fructífera, busca; en otros es ensimismada, silenciosa, herida. Y no puede ser de otra forma: el mundo se transformó en los últimos veinte años de manera tan sorprendente como acelerada, descolocando textos, visiones y conceptos, obligando a revisarlo todo. Volver a construir ha exigido cierta pasión de la voluntad nada fácil de encontrar. Sabíamos que los cambios inesperados provocan perplejidad y a veces pesimismo, pero cuando éstos comprometen toda la verticalidad de nuestra existencia y, especialmente, cuando su orientación es fundamentalmente desconocida, la perplejidad gesta el pánico o el terror. Son momentos difíciles para el conocimiento y la universidad. La reinstalación del debate ético, sin encasillarlo en algún enfoque o escuela, remite a la búsqueda de construcción de sentidos y a la dignificación de la existencia. Así la actividad intelectual, la reflexión no son juegos de la razón. Constituyen un imperativo ético que trasciende al que lo ejecuta, aun sin saber los efectos últimos de su quehacer. Tal vez sea preferible reconocer y valorar, incluso acoger con afecto, la perplejidad y la incerteza. Tanta afirmación de la ciencia, de la tecnología, de la economía, más bien asusta. Encandila pero no ilumina; produce y fabrica sin conocer el valor de sus efectos. Este mismo texto no es más que una invitación a compartir la preocupación que el mundo tiene de sí mismo. Porque todo está dado, en rigor nada está dado. Porque las apuestas y los juegos están claros en sus códigos, lo que prevalece es la incertidumbre al final de cualquier camino”*. En *op.cit.*, Arcis, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 1998, pp.23-24.

⁵ En un magnífico texto titulado *Universidad y Posmodernidad: ¿Qué podemos esperar?*, el autor realiza una especie de manifiesto donde, dando cuenta de lo que no es, establece una declaración de principios en torno a lo que debería ser la

Universidad hoy. Publicado en la Revista Alternativas. Monográfico *Universidad Hoy*. Laboratorio de Alternativas Educativas, Año III, nº 10, San Luis, Argentina, 1998, pp. 69-81.

⁶ Curioso destino el de esta palabra, marcado desde sus orígenes etimológicos por la fatalidad. **Tradición:** Del lat. *Traditio*, 'entrega', 'transmisión', deriv. de *tradere*, 'transmitir', 'entregar'. Exactamente la misma cuna y fuente que **Traición:** haciendo referencia al 'acto de entrega', al 'entregador' como 'traidor'.

⁷ Tampoco es casual, seguramente, lo de 'templo'. Entre otras, dos instituciones prefiguran y configuran la idea que hoy tenemos de 'occidente': una es la Iglesia y la otra la Universidad, nacida a su abrigo. Ambas han perdurado con liturgias, ritos iniciáticos, significaciones, simbologías y mitos que trascienden al concepto. Ambas han debido adaptarse para sobrevivir a los cambios civilizatorios, a través de agudas transformaciones, graves crisis y esdrújulas tensiones estructurales entre conservación y/o liberación al interior de sus propios claustros y, desde ellos, al exterior.

⁸ **CRISIS:** 'mutación grave que sobreviene en una enfermedad para mejoría o empeoramiento', 'momento decisivo en un asunto de importancia'; lat. *Crisis*. Tom. del gr. *Krisis* 'decisión', deriv. de *krino* 'yo decido, separo, juzgo'. **DUDA:** (*dubda*). Tom. del lat. *Dübítare* 'vacilar', 'dudar', deriv. de *dubius* 'vacilante, dudoso' (que a su vez lo es de dúo 'dos', por las dos alternativas que causan la duda).

⁹ No se trata aquí del suicidio vindicado por Albert Camus como el problema central de la filosofía. No de la muerte fecunda desde la cicuta como savia crítica; aquélla que relacionaría, en última instancia, la universidad con su entorno en un vínculo que nutre y envenena. No, no hablamos aquí del fructífero suicidio socrático que transformado en acto político, puso cuerpo y nombre a la acusación definitiva. No, no es la muerte lanzada con dignidad frente a la persecución y que en sí contenía la condena a muerte de sus ejecutores. No, aquí nos referimos a un suicidio inválido, miserado, a la muerte por inanición. La muerte aquí anunciada, lamentablemente, es un acto de mezquindad no de coraje, no aquel extraordinario y astuto acto de libertad en el ocaso helénico donde Sócrates preparó su inmortalidad.

¹⁰ G. DELEUZE: *Diferencia y repetición*. Júcar, Madrid, 1988, p.274.

¹¹ "Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad", en J. DERRIDA: ¿Cómo no hablar? y otros textos. Suplementos ANTHROPOS, nº 13.

LA DISPUTA POR LA UNIVERSIDAD

Luis Javier Garrido
Investigador Titular de la UNAM
Instituto de Investigaciones Sociales

La historia de la Universidad en México se ha visto de muchas maneras pero muy pocos la han entendido como lo que ha sido: la historia de una disputa entre un proyecto que se ha ido forjando en el curso de los siglos para hacer valer el derecho de los pueblos a la educación y la cultura, y una serie de fuerzas económicas y políticas que han pretendido su subordinación a intereses particulares. Y ese es el caso de la Universidad de México, que ha sufrido a lo largo de su historia tres largos procesos, durante los cuales se le buscó someter a intereses privados, diferentes a los que tiene por esencia: como Universidad Real y como Universidad Real y Pontificia (1551-1865) tuvo un origen faccioso y enfrentó en sus últimos años el dilema de desaparecer para dar origen a un nuevo sistema educativo, la Universidad del México independiente fundada en 1910 vivió en múltiples conflictos con los diferentes gobiernos de la República que buscaron coartar su autonomía y someterla a los intereses oficiales, y la Universidad del México actual ha tenido que enfrentar desde 1982 la tentativa de someterla al proyecto de la globalización neoliberal, lo que supone acabar con su esencia misma.

La Real y Pontificia Universidad de México, -originalmente Real Universidad de México- que dio origen a la universidad mexicana, fue una institución de la Iglesia Católica y, como tal, muy difícilmente pudo satisfacer el objetivo de un saber en libertad que desde el siglo XVI empezaba a caracterizar a diversas universidades europeas. Creada por Cédula Real del 21 de septiembre de 1551, la que fue la primera universidad en funcionar en el continente americano se rigió desde su fundación por los Estatutos Provisionales de Salamanca, que entre otros principios subordinaban el conocimiento que ahí se trasmitía a los dogmas religiosos, y en consecuencia uno de los conflictos que se abrió en los dos siglos y medio siguientes en la Nueva España fue entre esa institución al servicio de intereses particulares y

quienes desde diversas capas de la sociedad pugnaban por ingresar a ésta y, a fin de ampliar sus perspectivas, requerían hacerla una verdadera casa del conocimiento en libertad, lo que no se logró en lo más mínimo pues ésta permaneció fiel a su proyecto original. De manera que cuando se expidió su Estatuto definitivo en 1645, la Universidad de México no había variado en su concepción ni en su organización interna, y no respondía más que a los intereses de una élite. La Universidad de México de los siglos XVII y XVIII tuvo ricas bibliotecas y magníficos edificios, pero no constituyó una institución al servicio del conocimiento sino de una ideología, y no entrañó beneficios al pueblo sino a la Corona Española. En los años previos a la Independencia, la Universidad no era sin desde el punto de vista formal, a pesar de todo, una institución ni de la Iglesia ni del Estado y vivía en la penuria. Durante una visita que hizo a su recinto el virrey Iturrigaray en 1803, se agradeció que “atendiendo a la cortedad del caudal de la Universidad”, muchos doctores donaran sus “propinas” a los estudiantes y que diversos criollos hicieran importantes donativos.¹

El siglo XIX, por consiguiente, estuvo caracterizado, entre otras cosas, por una disputa por la Universidad, que fue también un diferendo muy claro sobre el proyecto de país que presentaban las dos principales fuerzas políticas que se siguieron enfrentando tras la Revolución de Independencia: los liberales y los conservadores. La educación nacional y la Universidad constituyeron un espacio de lucha entre ambas tendencias, hasta que en 1833 se dió el primer gran intento de una reforma social y económica profunda a inicios del gobierno liberal del vicepresidente Valentín Gómez Farías, quien durante su breve gestión se planteó como una prioridad la reforma del sistema educativo del país. Gómez Farías nombró para abocarse a resolver el problema a una Comisión encabezada por él, la cual estuvo integrada por los más connotados intelectuales liberales: José Espinosa de los Monteros, Andrés Quintana Roo, José María Luis Mora, Juan Rodríguez Puebla, José Bernardo Couto y Manuel Eduardo Gorostiza. La Comisión elaboró en unas semanas un ambicioso plan de reformas, que entre otras medidas determinaba la supresión de la Universidad porque, como la definía el doctor Mora, era “inútil y perniciosa”, y el gobierno actuó en consecuencia. Gómez Farías la clausuró por un bando de fecha 21 de octubre de 1833, que

contenía una circular de la primera Secretaría de Estado, de dos días atrás, dirigida tanto a la Real y Pontificia Universidad como a otros colegios dirigidos por el clero católico, la cual creaba al mismo tiempo, para atender a la educación superior, seis instituciones educativas, dependientes de una Dirección General de Instrucción Pública: las escuelas de estudios preparatorios, de humanidades, de ciencias físicas y matemáticas, de medicina, de jurisprudencia y de estudios eclesiásticos, que se sostendrían con recursos públicos al igual que las escuelas normales y otras instituciones creadas poco después, dependientes algunas del gobierno federal y otras de los gobiernos locales, las cuales terminaron por ser el núcleo de dónde surgieran las universidades modernas en las principales capitales estatales de la República Mexicana.² Los liberales habían entendido que el Estado Mexicano no podía existir si no se limitaba el poderío civil de la Iglesia Católica en múltiples dominios y de manera especial en el educativo, y no ignoraban que el clero católico se iba a resistir a la decisión, y eso determinó el encono de la disputa en los años por venir.³

La Universidad Pontificia fue cerrada pero la discusión no terminó, y a lo largo de los meses siguientes, la educación superior siguió siendo objeto de una viva controversia hasta que la Universidad fue reabierta, a los pocos meses de su clausura. El presidente Antonio López de Santa-Anna, quien dando un bandazo político se convirtió en 1834 en el abanderado de los conservadores, tras asumir de nuevo su cargo y clausurar el Congreso, lanzó una serie de proclamas, y entre éstas dio “la orden” de que se volviera a abrir la institución, bajo el mismo argumento de que ésta era “la Real y Pontificia Universidad” y que él no hacía otra cosa que restaurar el orden (31 de julio de 1834).⁴ Esta orden fue confirmada un año después por el propio Santa-Anna, quien entonces reiteró que se suspendían los decretos de Gómez Farías, por lo que dejaban de existir los establecimientos creados en 1833 y se reabría la Universidad, devolviéndosele sus bienes y sus antiguas instalaciones de San Ildefonso, San Gregorio y San Juan de Letrán y el Seminario de Minería (29 de abril de 1835). Y no sólo eso, sino que el propio Santa Anna se arrogaba el privilegio de ordenar cual debería ser la reforma interna de la Universidad.⁵

La Universidad Mexicana del siglo XIX fue el último reducto del pensamiento conservador, a pesar de que no llegase a tener un

funcionamiento normal. Los liberales pretendían acabar con ella para definir otro sistema educativo pero los conservadores fueron incapaces de redefinirla y de ponerla al servicio de la naciente Nación, y ello no lo pudo hacer siquiera López de Santa-Anna cuando, durante su último gobierno, en el cual ejerció el mando de manera dictatorial, buscó reorganizarla (1854), pues la historia estaba dando un vuelco significativo. La Revolución de Ayutla (1853-1855), que constituyó el principio del fin del poderío conservador en México, dando inicio al período de la Reforma, modificó sustancialmente el sistema educativo. La nueva Constitución, promulgada en 1857, consagró en su artículo 3o. la libertad de enseñanza y estableció escuetamente que la educación era “libre” y que la Ley determinaría que profesiones requerirían de una cédula para su ejercicio, pero atrás de esas frases el destino de Universidad de la Colonia estaba sellado. La Real y Pontificia Universidad fue suprimida por segunda ocasión, esta vez por el gobierno de Ignacio Comonfort, que expidió un decreto publicado en *El Monitor Republicano*, el que no justificaba la medida pero se hacía eco del nuevo contexto jurídico y político por el que atravesaba el país (14 de diciembre de 1857), y determinaba que todos los bienes de la Universidad, que esencialmente eran los inmuebles y las bibliotecas, pasarían a la recién creada Biblioteca Nacional.⁶

La educación siguió siendo objeto sin embargo de la más viva disputa entre los liberales y los conservadores mexicanos en los años siguientes, y por lo mismo la educación superior continuó en el más completo abandono. La Constitución de 1857, que buscó sentar las bases para que el país pudiera vivir en la concordia, no atendió de manera suficiente el problema educativo, como tampoco lo hicieron las nuevas Leyes de Reforma, expedidas por el gobierno trashumante del presidente Benito Juárez en los años de esa guerra civil, llamada Guerra de Tres Años o Guerra de Reforma (1858-1861), pero todo ese cuerpo jurídico logró establecer una plena separación entre el Estado y la Iglesia e incidió de manera determinante en la educación al establecer que la misma sería en lo sucesivo una responsabilidad del Estado. En el contexto de esa guerra civil, durante la cual el país tuvo dos gobiernos, la vieja Universidad fue reabierta de nuevo sin embargo por el presidente

conservador Félix Zuloaga, quien ocupaba la capital, y el que por un decreto (5 de marzo de 1858), que derogó el de 1857, ordenó que quien fungía entonces como Rector, el doctor José María Díez de Sollano, recibiera la Universidad y sus pertenencias. Los escasos testimonios que hay de esos años muestran que éste trató de volver a hacerla funcionar pero que la institución no pudo volver a trabajar sino de manera muy precaria en la última fase de su existencia.

La Universidad de México, que no dejó de ser en el siglo XIX un instrumento de la Iglesia Católica y un sustento del poder de las clases dominantes, fue suprimida una vez más poco después, esta vez de manera definitiva, y ello se debió, paradójicamente, a una decisión de un régimen instaurado por los conservadores. En los inicios del efímero gobierno del emperador Maximiliano de Habsburgo (1864-1867), éste había ratificado el restablecimiento de la Universidad decretado por Zuloaga, pero unas semanas más tarde dio marcha atrás en esta decisión. Maximiliano había sido traído al trono de México por los conservadores pero quiso gobernar con principios liberales y al poco tiempo de su llegada entendió la necesidad de hacer valer la legislación de la Reforma y decidió que la educación primaria del Imperio debería ser pública, gratuita y obligatoria y que los estudios superiores habrían de estar a cargo de escuelas especiales, por lo que la vieja Real y Pontificia Universidad, a la que estimaba como un instrumento del clero mexicano, del que se sentía distanciado, debería desaparecer. En una carta de Maximiliano hallada por el historiador Nicolás Rangel, el Emperador decía que “lo que en la Edad Media se llamó Universidad” había llegado a ser “una palabra sin sentido”. Y a pesar de las resistencias de varios de sus colaboradores, y en particular de la oposición de Manuel Siliceo, su Ministro de Instrucción Pública y Cultos, expidió una orden para cerrarla, y tal clausura iba a ser esta vez la definitiva (30 de noviembre de 1865). El decreto de supresión, firmado en nombre del Emperador por Francisco Artigas, el nuevo Ministro de Instrucción Pública y Cultos, establecía que se derogaban todos los acuerdos y resoluciones dictados por la Regencia del Imperio o por el propio Imperio que se opusiesen al artículo 1o. de la ley del 14 de septiembre de 1857, que había suprimido la Universidad, y que se declaraba vigente, y conminaba al Rector a entregar

por inventario todos los efectos a su cuidado: es decir que Maximiliano aceptaba la legalidad de los liberales.⁷ Los gobiernos de la República Restaurada iban a emprender una reorganización del sistema educativo, dictando leyes que establecían la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria, creando la Escuela Nacional Preparatoria y otras instituciones pero tardaron en definir una iniciativa para crear la nueva Universidad.

La Universidad mexicana moderna fue creada en 1910, en el último año de la dictadura del general Porfirio Díaz, lo que no deja de ser otra paradoja, siendo la iniciativa de su Ministro de Instrucción Pública, el escritor e historiador Justo Sierra, quien lo persuadió de reabrir la Universidad Nacional con motivo de los fastuosos festejos del Centenario de la Independencia, convencido de que el positivismo que había impuesto como ideología del régimen le permitiría organizar a la Universidad de México sin que fuera objeto de controversias. La disputa por la Nación parecía engañosamente haber concluido en los largos años de la dictadura porfiriana (1872-1910), durante los cuales el general Díaz terminó con las corrientes políticas liberal y conservadora, y Sierra confiaba en que la que él veía como una nueva Universidad, y no como la universidad colonial rediviva, iba a contribuir de manera significativa al bienestar del país.⁸ Dos meses después, sin embargo, estallaba la Revolución Mexicana y la nueva Universidad debió iniciar sus tareas con un rumbo incierto.

Las cartas constitucionales de América Latina se caracterizaron a lo largo de los dos últimos siglos por ser la expresión lo mismo de las luchas sociales que de las ideas jurídicas de vanguardia, y ese fue el caso de la Constitución Mexicana de 1917, que tanto en su origen como en las primeras reformas que se le hicieron, fue la expresión tanto de las luchas sociales como de un pensamiento renovador, una constante que se fue debilitando a medida que se consolidaba el nuevo Estado y se debilitaba la movilización de la sociedad. El Congreso Constituyente de 1916-1917 fue una consecuencia inevitable del proceso histórico de la Revolución Mexicana, y a pesar de que en él sólo participaron los representantes de las facciones triunfantes en ésta, la nueva Constitución reflejó algunas de las demandas centrales del movimiento armado, como fue el caso de la educación y de otros derechos sociales. El texto original del artículo 3o. constitucional reviste una

importancia histórica porque en las cartas constitucionales del siglo XIX la educación no había aparecido como un derecho fundamental de los mexicanos ni como una obligación del poder público, y tras el movimiento armado de 1910, se dio un paso muy importante en ese sentido. La educación nacional fue concebida en ella como una prioridad para el Estado y como un derecho fundamental de los mexicanos, aunque en el breve texto original del nuevo artículo 3o. los alcances de la responsabilidad estatal y del derecho correlativo de los mexicanos no fueron delineados en toda su extensión ni definidos con precisión, lo que trajo como consecuencia que en los años siguientes se buscara modificar esa redacción, a veces para ampliar y otras para limitar el derecho a la educación, el cual fue objeto en las ocho décadas siguientes de cinco nuevas redacciones que estuvieron marcadas por sendos conflictos, en los que aparecen claramente las luchas para ampliar o restringir sus contenidos centrales de obligatoriedad, de libertad, de laicidad y de gratuidad.

El proceso que fue definiendo el texto del artículo tercero de la Constitución mexicana en materia de educación a lo largo del siglo XX constituye un ejemplo claro de cómo la movilización social tuvo durante las primeras décadas del siglo una influencia determinante en las modificaciones constitucionales, y cómo a finales del siglo, con los movimientos sociales doblegados por las políticas neoliberales, fueron las presiones transnacionales las que constituyeron el factor decisivo en los cambios que se le hicieron, en ese y en otros aspectos, al marco constitucional mexicano. Los rasgos que hoy tiene en la ley la educación pública en México como laica, obligatoria y gratuita, no fueron definidos por lo mismo sólo por la confrontación de las ideas sino por el propio proceso social y las luchas populares.

El nuevo marco jurídico resultó insuficiente no nada más en el aspecto educativo y desde los años veinte se buscó en consecuencia darle una mayor precisión. El artículo tercero de la nueva Constitución consagraba el derecho de todos a la enseñanza y la obligación del Estado en la materia, pero fue visto desde 1917 como insuficiente, y lo era en realidad pues los diputados constituyentes se preocuparon más por a) consignar la facultad y a la vez obligación del Estado de impartir la educación, misma que no había quedado consagrada plenamente en la Constitución de 1857, en b) establecer la

gratuidad de la educación primaria y en c) limitar la intervención del clero católico en el terreno educativo que, por otra parte, en darle mayores alcances y contenido a dicha responsabilidad oficial.⁹ La educación superior, a su vez, no fue soslayada en la Constitución, y en el artículo 73, fracción XXVII, se asentó, por otro lado, la obligación estatal de crear además de escuelas primarias y secundarias, instituciones de educación superior, al señalarse que se confería al Congreso de la Unión la facultad de “establecer escuelas profesionales de investigación científica” y “de enseñanza técnica” y “demás institutos concernientes a la cultura superior”, aun y cuando con un criterio privatista, que jamás se discutió en el Constituyente pues no hubo un debate sobre dicha fracción XXVII, se estableció que esta obligación estatal duraría hasta que “dichos establecimientos” pudiesen ser sostenidos por los particulares, y no dejó de señalar que ésta no sería una facultad exclusiva de la Federación.¹⁰

Tales deficiencias y sesgos de redacción motivaron que al inicio del gobierno de Álvaro Obregón se hiciera una primera modificación a ese artículo para consignar más claramente la obligación estatal en la materia, y se suprimiera el principio del aparente carácter temporal que tenía. La reforma constitucional de 1921-1922 a la fracción XXVII del artículo 73 estableció que se facultaba al Congreso no sólo para “establecer” sino para “organizar y sostener”, en toda la República, escuelas rurales, elementales superiores, secundarias y profesionales, así como para legislar en todo lo relativo a dichas instituciones, manteniendo al mismo tiempo, con un criterio federal que ésta sería también una prerrogativa y una obligación de los estados.¹¹ La Universidad, en tanto, seguía siendo vista como una institución del “antiguo régimen” y esto fue evidente cuando tras el movimiento estudiantil de 1929 se le reconoció por ley su autonomía o cuando se expidió su Ley Orgánica de 1933.

Las controversias sobre la educación superior no dejaron de producirse en esos años y se manifestaron con intensidad cuando se produjo la primera modificación al artículo tercero constitucional, a principios de los años treinta, en el contexto de una radicalización del movimiento social organizado y de los esfuerzos del general Plutarco Elías Calles, autoerigido en “Jefe Máximo de la Revolución”, por mantener su autoridad sobre el

gobierno. Al aproximarse la sucesión presidencial de 1934, Calles había logrado prevalecer durante seis años en el poder mandando sobre los presidentes en turno a través del Partido Nacional Revolucionario (PNR), fundado en 1929 tras el homicidio de Álvaro Obregón. Los sectores más combativos del partido, encabezados en su mayor parte por políticos leales a él, sostenían que ante el profundo descontento social era necesario radicalizar las posiciones partidistas, y el viejo político sonoreense consideró entonces que él podía encauzar ese radicalismo antes que hacia reivindicaciones sociales a posiciones anticlericales, y seguir así controlando al Partido --y al que iba a ser su candidato y futuro presidente, el general Lázaro Cárdenas--, y aprobó la idea de imponerle al nuevo titular del Ejecutivo, un plan de gobierno. La II Convención Nacional Ordinaria del PNR, que se reunió en Querétaro a finales de 1933 bajo el control de los callistas, discutió y aprobó un Plan Sexenal de gobierno para el período 1934-1940, en el que un aspecto central lo constituyó una propuesta para modificar el artículo 3o., y consignar en él una serie de lineamientos que debería tener en lo sucesivo el proceso educativo y que se calificaron como una “educación socialista”. Dado que los legisladores penerreanos controlaban las cámaras y operaba el principio de la “disciplina de partido”, las iniciativas de reforma constitucional que presentaban los legisladores del PNR eran aprobadas en el Congreso de la Unión y en las legislaturas locales por la maquinaria partidista, de manera que el primer debate sobre la educación se dió en la convención partidista antes que en las Cámaras, y ahí prevaleció, como lo quería Calles, el espíritu anticlerical de la burocracia gobernante, que mal disfrazaba el hecho de que los callistas eran cada vez más conservadores y se oponían a las reivindicaciones agrarias y laborales, con lo que el cambio constitucional fue consecuencia no de un amplio debate en el Partido sino de la imposición que le hicieron a éste los amigos del general Calles.¹² La propuesta de cambios del PNR al artículo 3o. y al artículo 73, fracción XXV, fue aprobada en los meses siguientes por el “órgano reformador de la Constitución”, estableciéndose en consecuencia a) que la educación que en lo sucesivo impartiera el Estado sería “socialista” pues excluiría “toda enseñanza religiosa”, proporcionaría una cultura “basada en la verdad científica” y propiciaría la socialización progresiva de los medios de

producción, y b) que además de la previa autorización del poder público para funcionar, los planteles particulares se sujetarían a los mismos planes, programas, métodos y orientaciones del Estado,¹³ todo lo cual molestó profundamente a la Iglesia Católica y a diversos sectores conservadores que durante dos sexenios buscaron su modificación.

La reacción a este cambio se produjo de inmediato pero no logró echarlo abajo sino muchos años después. La reforma constitucional de 1945-1946 al artículo tercero, la segunda de su historia, fue consecuencia de un acuerdo entre el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho y las organizaciones sindicales del país, tras el largo conflicto generado por la “educación socialista”. La propuesta del nuevo texto constitucional en materia educativa fue hecha a finales de 1945 por el tercer titular de Educación que tuvo el gobierno avilacamachista, el escritor Jaime Torres Bodet, y suscitó una amplia discusión en las principales organizaciones del movimiento sindical organizado, de donde salió un nuevo texto enriquecido. Los grupos sindicales que intervinieron en este proceso, aceptaron que en esa nueva redacción se suprimiera el concepto de educación “socialista” que había originado el conflicto de los años precedentes, pero exigieron a cambio que no se eliminaran del mismo los principios fundamentales de la laicidad y la gratuidad, y que se ampliara este último rasgo de la gratuidad a toda la educación impartida por el Estado. Dicha demanda era consecuencia sobre todo de las presiones sociales que se manifestaban ante la situación crítica que vivía el país, marcada por el desempleo y la carestía, y se daba en el contexto de la sucesión presidencial del año siguiente, que era en extremo difícil para el movimiento sindical organizado, y los trabajadores la consideraron como un triunfo. Ávila Camacho, a su vez, no la consideró excesiva, pues aún y cuando había tenido la intención de que el artículo tercero se modificara desde inicios de su gobierno, se había visto obligado a esperar los cinco primeros años del mismo hasta intentar negociarla con las organizaciones sociales, que tenían aún una no desdeñable representatividad y un cierto grado de combatividad, y estaba convencido de este cambio resultaba indispensable para una sucesión presidencial sin contratiempos en la que pudiera hacer la trasmisión del mando presidencial a Miguel Alemán, el primer civil en gobernar a México en muchos años. El Presidente estimaba

que la sucesión le permitiría, por un lado, a) imponer una reforma política que eliminara los rasgos estatistas del régimen, transformando al PRM en una organización que ya no apareciese como “de Estado” y al mismo tiempo modificara la legislación electoral de 1918, que era muy criticada pues daba el manejo del proceso electoral a los gobernadores estatales y el control de las casillas a los caciques, y, por el otro, b) modificar la Constitución de 1917 en ese, que era uno de sus aspectos más controvertidos, y que había suscitado el encono de diversos sectores conservadores desde finales del sexenio cardenista, y no tuvo objeción ante esta demanda cuando le fue presentada. Vicente Lombardo Toledano, secretario general de la Confederación de Trabajadores de América Latina, (CTAL), quien era todavía el líder más poderoso del sindicalismo mexicano y en los hechos la máxima autoridad en la CTM, apoyaba sin reservas en estas iniciativas al presidente Avila Camacho, su paisano y compañero de estudios en la infancia, pero en nombre del movimiento sindical organizado le pidió que se hiciera dicho cambio en su iniciativa a fin de que se consagrara ese principio que los trabajadores estimaban fundamental, y el cual sintetizó en una fórmula sencilla, que se incluiría en un nuevo apartado, a continuación del que declaraba obligatoria y gratuita la educación primaria, y que entonces fue el VII, en donde se señaló que “**toda** la educación” que el Estado impartiese sería gratuita. Lombardo asistió a la reunión que le solicitaran los trabajadores al presidente en Los Pinos el 14 de diciembre de 1945, y en la que estuvieron además los dirigentes del SNTE, de la CNC y de la CNOP, quienes habían hecho suya esta petición, y Avila Camacho aceptó oficialmente el cambio, que fue el único demandado por los dirigentes sindicales, lo que mucho los satisfizo como lo manifestó Lombardo en entrevista a *El Popular*, considerando que lo esencial del artículo tercero seguía vigente.¹⁴ Jaime Torres Bodet, quien como Secretario de Educación Pública había elaborado el anteproyecto de modificación constitucional, se entrevistó con el presidente en Los Pinos esa misma tarde, al regresar de la Conferencia de Londres a la que había convocado la Organización de Naciones Unidas para crear la Unesco, y en la que él había tenido un papel relevante, y aunque reconoció que esa frase era “muy generosa”, le expresó al mismo tiempo al Ejecutivo su temor de que la misma podría limitar el

desarrollo de los establecimientos sostenidos por el poder público, pero Ávila Camacho estaba decidido a impulsar su proyecto de “reforma política” y, tras convencer a su titular de Educación de las bondades de la nueva redacción, envió de inmediato la iniciativa al Congreso. Cuando Torres Bodet hizo saber esa misma tarde a la prensa que el nuevo texto constitucional era acorde a las tesis de la naciente Unesco, al hablar de una educación integral, para la democracia, para la libertad y para la justicia social, pues no en balde él había sido uno de los redactores de los documentos básicos de la Unesco, nadie tuvo reparo alguno sobre la ampliación de la gratuidad a las instituciones de educación superior, y las únicas críticas que se le hicieron al nuevo artículo tercero en las semanas siguientes fueron por introducir la noción de que la educación lucharía contra “los fanatismos” y “los prejuicios”.¹⁵ De manera que cuando el texto fue discutido en las cámaras federales y locales, lo único que fue objeto de discrepancias lo constituyó el papel de las corporaciones eclesiásticas en la educación y no hubo sino elogios a la ampliación de la gratuidad, por lo que el nuevo texto constitucional fue publicado sin cambios.¹⁶ Las universidades públicas mexicanas adquirieron así el carácter de gratuitas sin que en ese momento muchos se enteraran.

A finales de los años sesenta, un estudio de la UDUAL sobre las universidades de América Latina concluyó que éstas presentaban características conceptuales y de funcionamiento tan similares que se podía hablar en singular de “la Universidad latinoamericana”.¹⁷ Estas eran en su casi totalidad universidades públicas (salvo unas cuantas privadas que existían sobre todo en los países centroamericanos y del Caribe), basadas en un régimen legal que les reconocía a la mayoría su carácter autónomo, un funcionamiento sustentado en los principios de libertad de cátedra y de investigación, y que establecía su importancia estratégica en la vida de cada país. Y aún y cuando el régimen jurídico interno de dichas universidades no se sustentaba en una vida democrática interna, según reconocía este estudio, las mismas constituían un espacio democrático de resistencia a las políticas anti populares de muchos gobiernos, como se vio desde los años cincuenta y en especial en 1968.

La tercera modificación al artículo tercero de la Constitución mexicana, que se llevó a cabo en 1979-1980, a mediados del sexenio de José López Portillo y en pleno auge petrolero, fue una respuesta a la inconformidad que manifestaba el sindicalismo universitario, que constituía una nueva forma de lucha en el país, dándole un marco jurídico a las relaciones laborales entre las autoridades universitarias y los trabajadores administrativos y académicos, en particular ante la incapacidad que evidenciaban dichas autoridades para responder por la vía del diálogo a las demandas sindicales. López Portillo se había opuesto desde los inicios de su gobierno al proyecto que desde agosto de 1976 había presentado el rector de la UNAM, Guillermo Soberón, para adicionar el artículo 123 constitucional con un apartado especial que estableciera las bases para regular las relaciones laborales en las universidades públicas e hiciera más fácil la intervención del Estado en los casos de huelga, y el 1 de octubre de 1979 envió a las cámaras una iniciativa en donde se atendía a esta demanda y se aprovechaba para, al mismo tiempo, adicionar al artículo tercero con una definición que establecía los alcances y los límites de la autonomía universitaria. Aprovechando las discusiones que se estaban dando con motivo del cincuenta aniversario del reconocimiento de la autonomía de la Universidad Nacional en 1929, su gobierno preparó un proyecto de adiciones al artículo tercero en el cual, tras consignarse la autonomía no como un atributo inherente a las universidades sino como una graciosa concesión del gobierno, se establecía que las relaciones laborales estarían sujetas al Apartado A del artículo 123 y no al B que norma las relaciones de los trabajadores al servicio del Estado, tal y como lo demandaban desde años atrás los trabajadores y académicos universitarios, que deseaban ver reconocidos sus derechos a la libre sindicación, al contrato colectivo de trabajo y a la huelga. La iniciativa presidencial fue leída solemnemente en la Cámara de Diputados el 16 de octubre de 1979 en el marco conmemorativo de los festejos, lo que le permitió al gobierno precisar que el fin de la reformas era precisamente el de elevar a rango constitucional los principios de la autonomía universitaria y de la libertad de cátedra, y no el de precisar el marco legal de las relaciones de trabajo en las universidades públicas. La modificación constitucional lopezportillista implicó adicionar al artículo tercero con una nueva fracción,

que fue la VIII, para reconocer el principio de la autonomía de las universidades públicas y de las demás instituciones de educación superior a las que la ley **otorgase** autonomía, y precisar el contenido de ésta. La autonomía, se estableció, sería “la facultad” y “la responsabilidad” de las universidades “de gobernarse a sí mismas”, por lo que de acuerdo con estos principios realizarían sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetarían las libertades de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinarían sus planes y programas, fijarían los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarían su patrimonio. La reforma de 1979-1980, consagraba la autonomía universitaria con el carácter de derecho fundamental de las universidades públicas y garantía social de los mexicanos, pero tenía una doble vertiente, como lo reconoció años después José López Portillo en un texto autobiográfico, ya que abría una vía para argumentar que por ésta las universidades públicas no tenían un carácter de entidades estatales, ya que se establecía que las relaciones laborales “de las universidades y de las demás instituciones de educación superior” a las que la ley otorgase autonomía, tanto de su personal académico como del administrativo, se normarían por el Apartado A del artículo 123 y con las modalidades que estableciera la Ley Federal del Trabajo.¹⁸ La modificación constitucional fue votada favorablemente por los legisladores del PRI, del PAN, del PDM, del PARM y del PCM y sólo se opusieron a ésta los miembros de los grupos parlamentarios del PST y del PPS, estimando estos últimos, en un voto particular, que la educación superior impartida en las universidades públicas no podía estar desvinculada de la sociedad y que, en consecuencia, según ellos, elevar a rango constitucional la autonomía universitaria implicaría oponerla, en el plano jurídico, a las tesis del artículo tercero que marcaban una orientación a la educación, la cual debería también incluir al ámbito universitario.¹⁹ Todo lo anterior determinó que, al mismo tiempo que se elogiaba el hecho de que se consignara constitucionalmente la responsabilidad del Estado en materia de educación superior y el carácter de autonomía de las universidades, en tanto que a los trabajadores académicos y administrativos universitarios se les negaba el carácter de trabajadores al servicio del Estado.²⁰

Los gobiernos mexicanos no respetaron ciertamente del todo en las décadas siguientes este principio, ni los ciudadanos ni los sectores populares, organizados dentro o fuera del Partido, lo reclamaron de manera suficiente, de tal suerte que cuando décadas después los gobiernos neoliberales surgidos del PRI tuvieron como una de sus prioridades impulsar las políticas de privatización ordenadas por el Banco Mundial, uno de sus objetivos fue el artículo tercero. Los Estados nacionales se fueron encontrando rebasados en los hechos, durante las tres últimas décadas del siglo, por dos factores que son consecuencia del proceso de globalización: a) la creación —lenta y segura—, por un lado, de un marco jurídico supranacional, impulsado desde Washington por el gobierno de los Estados Unidos a través de los principales organismos financieros internacionales, y aceptado por los dirigentes de las principales fuerzas políticas euro-occidentales, lo que fue dejando sin efecto a los órdenes legales internos de buena parte de los países y, por el otro, b) el desmantelamiento progresivo de los órdenes jurídicos nacionales, de la mayor parte de los países, en los términos requeridos por el gran capital trasnacional, lo que fue llevando a la limitación la soberanía de los Estados, subordinando las facultades de los Poderes nacionales a un esquema conveniente a la expansión y flujo de los capitales financiero y especulativo, desmantelando las instituciones públicas y, sobre todo, restringiendo un buen número de derechos individuales y colectivos. Y, en ese escenario, la educación nacional, y muy particularmente las universidades, ha sido entendida como un espacio estratégico.

En una tercera fase de su evolución histórica, a partir de los años ochenta, la Universidad Mexicana fue objeto de un asedio constante del gran capital trasnacional, que entendió que la educación superior constituía un espacio estratégico para el control de los pueblos, y buscó redefinir a las universidades. La UNAM, en particular, empezó a ser disputada entre quienes por una parte siguieron defendiendo el proyecto histórico latinoamericano, esbozado en Córdoba en 1918 y definido en cada país por su proceso histórico, de una Universidad que aspiraba a ser una institución de carácter autónomo, sustentada en los principios de la libertad de cátedra y de investigación, de carácter cada vez más democrático, al servicio de la sociedad, y a la que el Estado tenía la obligación de financiar, tal y como lo

establecía la legislación mexicana, y, por el otro, los partidarios del modelo neoliberal, que se trató de ir definiendo a lo largo de los dos últimos decenios del siglo XX, por un cierto número de teóricos que trabajaron bajo la égida de los organismos financieros internacionales, y que fueron delineando a una Universidad que estuviese al servicio de los intereses de la empresa privada y que, por lo mismo, no se sustentase en los principios tradicionales sino en los criterios de definición y de organización establecidos por los organismos financieros internacionales. Las constituciones latinoamericanas, que en un buen número de países eran el producto de procesos históricos en los que las luchas populares habían impulsado la discusión de las ideas, produciéndose una interrelación entre las demandas sociales y el pensamiento jurídico, como en el caso de México, empezaron a ser modificadas a finales de esa década de los ochenta, de manera impositiva, al irse imponiendo las políticas de la globalización, de tal suerte que los marcos jurídicos nacionales se fueron subordinando en ese y en otros terrenos a las exigencias de los organismos financieros internacionales.

La Constitución mexicana sufrió así diversos cambios que tendían a ir desmantelando al Estado surgido de la Revolución Mexicana, y ello fue muy claro en el ámbito educativo. La quinta modificación constitucional al artículo tercero se produjo en 1991-1992, a mediados del sexenio de Carlos Salinas de Gortari y en el contexto de la reformulación de las relaciones Estado-Iglesia, que había emprendido el gobierno, y fue consecuente con las orientaciones neoliberales que había adoptado esa administración, y que en materia educativa suponían en primer término ir privatizando los servicios de educación estatales empezando por la educación básica, para lo que, según señalaba Salinas, no tenía una oposición significativa.²¹

Los primeros cambios constitucionales al artículo 3o. tuvieron de tal manera dos vertientes; en la nueva versión de este artículo se suprimió, por un lado, a) el principio que aparecía consignado en la fracción IV del mismo y que establecía que las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente realizaren actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no podrían intervenir en forma alguna en planteles en que se impartiese “educación primaria, secundaria y

normal y la destinada a obreros y campesinos” y, por el otro, b) se modificó de manera sustancial las fracciones I y II del mismo artículo a fin de suprimir la obligación que tenían los particulares que impartiesen educación de que ésta fuera laica. Las modificaciones constitucionales de 1991-1992 dejaron vigente el precepto de que los planteles privados que estuviesen dedicados a la enseñanza primaria, secundaria y normal deberían impartirla con apego a los mismos fines y criterios contenidos en el primer párrafo del artículo tercero, y que se habían incorporado a éste desde los años de Jaime Torres Bodet --es decir que tendería a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentaría en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia-- , y con la fracción II --que establecía que esa educación se basaría en los resultados del progreso científico, lucharía contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios y sería democrática, nacional y contribuiría a la mejor convivencia humana--, además de cumplir con los planes y programas oficiales, con lo que satisfizo a muchos de los sectores renuentes a aceptarla. La supresión de estos dos principios --la prohibición a las corporaciones religiosas de intervenir en la educación y la obligación de que las escuelas primarias privadas fuesen laicas-- había constituido en el pasado no sólo una demanda de la jerarquía eclesiástica sino de muchos grupos privados, por lo que cuando la iniciativa fue presentada a finales de 1991 por los diputados priístas, junto con la referente a las modificaciones a los artículos 5, 24, 27 y 130 de la Constitución relativos a las relaciones Estado-Iglesia, muy pocos la objetaron, y sólo el grupo parlamentario del PPS se opuso a todo ese paquete de reformas. Los cambios constitucionales en materia educativa, se decía, estaban avalados por la realidad, pues en los hechos, desde los años cuarenta, las congregaciones religiosas habían tenido a su cargo cientos de escuelas en las que de manera abierta se impartía instrucción religiosa, violándose de tal suerte con la anuencia de las autoridades, que nada hacían por impedirlo, dos principios constitucionales.

Las reformas eran obra de Salinas pero fueron presentadas oficialmente como propuestas del grupo parlamentario del PRI en la Cámara de Diputados, lo que sorprendió a muchos pues no existían en las plataformas electorales, en los documentos básicos del Partido o en las

opiniones expresadas en público por sus dirigentes y militantes, antecedentes que pudiesen dar sustento a la idea de que dicha propuesta respondiese a las concepciones del priísmo, y sí en cambio Salinas había hablado en diversas ocasiones de dichas cuestiones como una preocupación suya, en especial en su tercer Informe al Congreso de 1991, sin ignorar que se trataba de viejas demandas de la jerarquía católica que el PAN había hecho suyas.²² Pero para subrayar que no se trataba de una imposición de Los Pinos negociada a espaldas de los legisladores y que no había discrepancias entre la administración y las tesis partidistas, Salinas decidió que formalmente la iniciativa apareciese como obra del PRI, lo que a fin de cuentas evidenciaba otra cosa: la plena ascendencia del Presidente sobre el Partido tras las elecciones intermedias de 1991 y la preeminencia de las tesis de la globalización sobre los principios históricos. De manera que al producirse una serie de debates, que para muchos fueron históricos, los panistas no ocultaron su entusiasmo, los miembros del PRI guardaron una estricta disciplina partidista, la mayoría de los integrantes del PRD votaron favorablemente el paquete de reformas constitucionales y sólo los integrantes del PPS se opusieron abiertamente a éste. Y tras de que fue aprobado por las cámaras federales y locales, integrantes de la instancia que debía reformar la Constitución conforme al artículo 135, y fue publicado entrando en vigor no hubo ya una mayor discusión y mucho menos en el rubro educativo.²³ El gobierno, sin embargo, consideró insuficientes esos cambios, y atendiendo a las presiones de diversos grupos privados que estimaban que aún había principios en el artículo tercero que limitaban las inversiones privadas en el ámbito educativo, preparó de inmediato nuevos cambios al texto constitucional.

En los tres últimos años de su gobierno, Salinas profundizó las políticas neoliberales, y auspició una quinta modificación al artículo tercero, precisamente cuando se negociaba el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC o NAFTA) con Estados Unidos y Canadá, de tal suerte que ésta respondió más a esa necesidad de ir adecuando la Constitución Mexicana al modelo neoliberal que a una discusión jurídica o a una demanda social. A pesar de existir en las cámaras federales otras siete iniciativas para modificar este artículo, la que se discutió y aprobó fue la que era obra del

Ejecutivo Federal. La segunda modificación constitucional de Carlos Salinas en materia educativa buscó en 1992-1993 ser más profunda que la anterior, y como otros cambios constitucionales de los años del Neoliberalismo, se presentó como una reforma democrática que aparentemente ampliaba un derecho de los mexicanos al establecer el carácter obligatorio de la educación secundaria, pero también buscaba avanzar en el proceso de desresponsabilizar al Estado en el terreno de la educación superior. La iniciativa enviada al Congreso a finales de 1992 pretendía además dar mayor seguridad jurídica a los particulares que impartiesen la educación a todos sus niveles al consagrar su derecho a demandar la revisión de las resoluciones del poder público, mismo que les había negado la anterior redacción del artículo tercero, lo que creaba a juicio de los interesados un verdadero “régimen de excepción” y ese fue, a juicio de Salinas, el aspecto más importante del cambio constitucional, como lo señaló en su libro de Memorias, en donde no hizo mención alguna al caso de la educación superior.²⁴

Los nuevos agregados al 3o. constitucional, imprecisos y ambiguos, daban un paso más sin embargo en las políticas de abandono del Estado a la educación media y superior, en los términos en los que lo estaban exigiendo los organismos financieros internacionales, y ese pareció ser uno de sus objetivos centrales. En la nueva redacción del primer párrafo de ese artículo, se asentaba que el Estado –Federación, estados y municipios— impartirían “educación preescolar, primaria y secundaria”, buscándose así definir el alcance de la obligación estatal, cosa que no había acontecido en las anteriores versiones de este artículo. Y al no incluirse en dicho enlistado a la educación media y superior, se generaba una confusión, con lo que se pretendía erosionar el derecho a la gratuidad “de **toda** la educación impartida por el Estado”. La modificación constitucional de 1993, además de ser conforme a la lógica neoliberal del régimen, tuvo además dos rasgos muy significativos por la forma en que fue impuesta. El primero lo constituyó el hecho de que no fue objeto de una discusión abierta y de una negociación con los sectores involucrados, pues Salinas la impuso al SNTE, en donde tres años antes había colocado como dirigente a una incondicional suya, la profesora Elba Esther Gordillo, y en consecuencia pasó casi inadvertida no

sólo para los interesados sino para la mayoría de los mexicanos. Y en segundo término, que habiendo sido negociada con las cúpulas de los partidos, no tuvo casi oposición, pues en el Senado pasó con unanimidad y en la Cámara de Diputados sólo se opusieron a ésta 12 legisladores: algunos diputados del PRD y la diputación del PPS, que la estimó como un paso significativo en el intento de privatizar la educación superior en México²⁵. El hecho de que la modificación constitucional fuera votada favorablemente por algunos legisladores perredistas, entre ellos René Bejarano y Jesús Martín del Campo, diputados miembros del sector disidente del magisterio, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), generó un cierto escándalo pues se entendió que el PRD había aceptado ya las exigencias neoliberales y no quería entrar en conflicto con los organismos financieros internacionales. Los miembros de la Coordinadora que votaron el nuevo texto se justificaron diciendo que no habían percibido que pudiera justificar una desresponsabilización del Estado en lo relativo a la educación superior y afectar negativamente a las universidades públicas, y como varios expertos en materia educativa soslayaron este cambio e interpretaron que no cancelarían dicha responsabilidad del Estado, el mismo no fue objeto de una discusión mayor.²⁶ En la fracción V del mismo se había establecido por otra parte que el Estado, “además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria”, promovería y atendería “todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior–necesarios para el desarrollo de la Nación” y apoyaría “la investigación científica y tecnológica”, y aunque esta redacción era imprecisa, a juicio de algunos daba argumentos a quienes sostenían que no había fundamentos jurídicos para que el Estado se desentendiera de las universidades públicas, de manera que cuando el nuevo artículo entró en vigor, no fue motivo de mayores discrepancias.²⁷ Como lo señaló entonces un experto en educación, lo importante era sin embargo que, a pesar de salir profundamente remozado el artículo tercero, quedaban en pie las orientaciones doctrinarias que hacían de la educación el sustento de la democracia, del nacionalismo y de los ideales de libertad e igualdad de todos los mexicanos, la laicidad de la educación pública y la gratuidad de la educación impartida por el Estado.²⁸

El proyecto neoliberal para la educación superior no se fue haciendo explícito en el mundo sino a través de diversos programas para la educación superior impuestos a casi todos los países por el Banco Mundial en las dos últimas décadas del siglo XX, los que tuvieron tanto impacto como las políticas financieras diseñadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), todo lo cual culminó cuando la Unesco hizo suyos los planteamientos de esos organismos financieros durante la Conferencia Mundial de Educación Superior que auspició en París en octubre de 1998. Al adoptar en esta reunión como suyo un documento redactado en Washington por los especialistas del Banco Mundial, la Unesco abdicó en los hechos de su capacidad de discutir y elaborar sus propios planteamientos y se subordinó a la lógica de esas instancias económicas, haciendo a un lado las tesis históricas sobre la Universidad y señalando una vía única para todas las universidades públicas del mundo. En este documento del Banco Mundial, se estableció que la reforma de las universidades públicas era capital y que debería estar orientada por el mercado más que por los intereses públicos o las políticas gubernamentales. La educación pública superior, según el Banco, es un “bien **privado**” y en consecuencia las universidades públicas deberían adoptar tres tesis centrales para su reforma: la privatización, la desregulación y la orientación por el mercado. A este fin, se sostuvo, el poder en la toma de decisiones en las universidades debería ser retirado de las propias instituciones o del gobierno y entregado a “los clientes”, a “los consumidores” y al “público”, y esto valía tanto para la docencia como para la investigación. La responsabilidad de que subsistiera la educación clásica, que resultaba tan negativa para los intereses de la empresa privada y tan insensible para las necesidades de la economía global, se debía tanto al hecho de que las universidades públicas recibiesen un financiamiento gubernamental como a la responsabilidad institucional de gobernar a las universidades. El profesorado, en fin, que según el Banco había tenido un poder excesivo en las universidades, debería tornarse más “empresarial”, además de que había que proceder a despidos y retiros anticipados, al cierre de instituciones ineficientes o ineficaces pero sobre todo a redefinir la misión y la función de la institución.²⁹

Las críticas que se le siguieron haciendo al artículo tercero, como a otros de la Constitución Mexicana desde una perspectiva neoliberal, argumentando que en su redacción habían intervenido muchas manos y que carecía de una técnica legislativa depurada, parecían olvidar que éste es, antes que nada, un producto de la historia mexicana y que, después de los cinco procesos de modificaciones por los que atravesó —el de 1933-1934, el de 1945-1946, el de 1979-1980, el de 1991-1992 y el de 1992-1993— continuó garantizando una serie de derechos fundamentales de los mexicanos. El artículo tercero fue concebido lo mismo en el Congreso Constituyente de 1916-1917 que en las primeras reformas que se le hicieron como uno de los textos capitales del nuevo orden social, jurídico y político de México al consagrar el derecho de todos a una enseñanza laica y gratuita, y consignar la obligación del Estado de proporcionarla en todos los niveles, y esos rasgos centrales no pudieron serle suprimidos ni siquiera en los años del Neoliberalismo, por lo que el texto actual continúa siendo, a pesar de esos cambios, la expresión de la voluntad de amplios sectores de construir a través de la educación un país más libre, más justo, más democrático y más pleno. Los gobiernos que buscaron modificarlo a fin de restringir los alcances del derecho a la educación o para desresponsabilizar al Estado de su deber de atenderla se encontraron con una serie de resistencias que lograron parcialmente impedirselo.

Los años del Neoliberalismo (1982-...), en consecuencia, los gobiernos mexicanos siguieron modificando el marco normativo para redefinir la educación pública, y de manera muy especial la educación superior, pero ante las resistencias que se producían cada vez que se se planteaba un proceso de reforma constitucional, optaron por imponer los cambios por la vía de los hechos a través de las políticas del Estado, a) utilizando el sistema nacional de planeación que les permitía expedir planes sectoriales de gobierno sin la intervención del Congreso, los que se fueron imponiendo soterradamente a las universidades públicas, b) presionando para ello a las instituciones de educación superior través de instancias nacionales e internacionales, y c) haciendo prevalecer el control de hecho del gobierno sobre dichas universidades, cuya autonomía sólo fue una formalidad, pues las autoridades las fueron controlando cada vez más, en particular luego de la

década de los sesenta: en el plano financiero al ejercer de manera cada vez más discrecional el presupuesto federal, y en el aspecto político al irles imponiendo de forma cada vez más abierta a sus propias autoridades, lo que resultó muy evidente en el caso de la UNAM.

Las autoridades universitarias en México fueron imponiendo a su vez de manera cada vez más decidida los programas y lineamientos de los organismos financieros internacionales, algunas ocasiones de manera explícita y otras de forma soterrada, y esto fue especialmente claro en el caso de la UNAM. La Universidad más importante de América Latina sufrió una significativa transformación en el curso de un lapso de 20 años como consecuencia de la gestión de cuatro Rectores neoliberales: Jorge Carpizo (1985-1989), José Sarukhán (1989-1997), Francisco Barnés (1997-1999) y Juan Ramón de la Fuente (1999-2003), quienes impulsaron una serie de programas, algunos de los cuales fueron detenidos por las movilizaciones estudiantiles, en tanto que otros lograron ser impuestos de manera sigilosa, y que tendieron a delinear una Universidad cada vez menos comprometida con su proyecto histórico. Los cambios que se pretendió irle imponiendo a la UNAM modificaban de manera sustancial su proyecto histórico transformándola de una Universidad al servicio de todos los mexicanos y sustentada en los principios de libertad de cátedra y de investigación, que buscaba ampliar sus servicios al mayor número posible de estudiantes, en una Universidad cada vez más elitista, al servicio del proyecto económico neoliberal dominante y de los intereses de las grandes corporaciones, de manera que el derecho constitucional a la educación debería quedar subordinado a las leyes del mercado. Y ello supuso reducir brutalmente la matrícula que entre 1990 y 1995 descendió en 20 por ciento, modificar planes y programas de estudio en detrimento de las humanidades y del saber crítico, promover el control de las empresas privadas sobre los proyectos de investigación, cambiar la función del académico al que se concibió como un verdadero empresario pero que pasó a ser objeto de un control más estricto, o modificar el perfil del egresado que debería ser ya no un profesionalista crítico de la realidad sino un técnico plenamente comprometido con el proyecto neoliberal. El Movimiento Estudiantil de la UNAM de 1999-2000, encabezado por el Consejo General de Huelga (CGH), que logró impedir la

implantación de cuotas de inscripción y colegiatura y el establecimiento de un sistema de evaluación de los estudiantes a cargo de una empresa privada, es decir que se acelerara el proceso de privatización de la universidad más importante de América Latina, señaló muy claramente cual es la dimensión que tiene hoy en día la disputa por la universidad.

El Neoliberalismo, que como una ideología totalitaria ha establecido que no hay más vía que la suya y que por lo tanto las leyes nacionales deben reducirse al mínimo a fin de que un nuevo orden jurídico internacional garantice las prerrogativas de las grandes empresas por encima de los derechos de los pueblos y de los individuos, ha tenido en ese sentido al menos un mérito: ha llamado la atención sobre la importancia estratégica que tienen las universidades para el nuevo proyecto de dominación.

Notas

¹ *Visita del Virrey Iturrigaray a la Universidad en 1803*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional Autónoma de México, Imprenta Universitaria, 1943, 48 pp.

² En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación Mexicana o Colección Completa de las Disposiciones Legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio, tomo I, 1876, pp. 551-552.

³ Michael P. Costeloe, *La Primera República Federal de México (1824-1835)*, Madrid, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica, 1975, pp. 371-411.

⁴ Michael P. Costeloe, *La República Central en México, 1835-1846. "Hombres de bien" en la época de Santa Anna*, México, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 52-69.

⁵ En Alberto María Carreño, *La Real y Pontificia Universidad de México. 1536-1865*, México, Publicaciones de la Coordinación de Humanidades y del Instituto de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961, pp. 445-446.

⁶ En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación Mexicana o Colección Completa de las Disposiciones Legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio, tomo VIII, 1876, pp. 625-626.

⁷ En Alberto María Carreño, *op. cit.*, pp. 452-453.

⁸ Justo Sierra, *Obras Completas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948, tomo V, pp. 448-460.

⁹ *Diario de los Debates del Congreso Constituyente. Publicado bajo la dirección del C. Fernando Romero García, Oficial Mayor de dicho Congreso. Versión taquigráfica revisada por el C. Joaquín Z. Valadez*, México, Imprenta de la Cámara de Diputados, dos tomos, 1922, tomo I, pp. 435-535.

¹⁰ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Imprenta de la Cámara de Diputados, 1920, 88 pp.

¹¹ *Diario Oficial de la Federación*, 8 de julio de 1921.

¹² *Memoria de la Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario, efectuada en la ciudad de Querétaro del 3 al 6 de diciembre de*

1933, México, Partido Nacional Revolucionario, Talleres Gráficos de “La Impresora”, 1934, pp. 83-90.

¹³ *Diario Oficial de la Federación*, 13 de diciembre de 1934.

¹⁴ Vicente Lombardo Toledano, “¿Actualizar el artículo 3o. constitucional?”, en Vicente Lombardo Toledano, *Obra Histórico-Cronológica*, tomo IV, volumen 17, coordinación de Marcela Lombardo Otero, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales “Vicente Lombardo Toledano”, 2000, pp. 351-353.

¹⁵ Jaime Torres Bodet, *Años contra el tiempo. Memorias*, tomo 2, México, Editorial Porrúa, S.A., 1969, pp. 336-345.

¹⁶ *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 1945.

¹⁷ Unión de Universidades de América Latina, *Legislación Universitaria Latinoamericana*, Análisis Comparativo de Francisco Villagrán Kramer y Jorge Agustín Bustamante, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967, VIII-180 pp.

¹⁸ José López Portillo, *Mis Tiempos. Biografía y Testimonio Político*, México, Fernández Editores, Parte Segunda, 1988, pp. 1021-1023.

¹⁹ Cuauhtémoc Amezcua Dromundo, *La actividad del Partido Popular-Partido Popular Socialista en el Poder Legislativo –1950-1994— y su influencia en la transición política, económica, jurídica y social en México*, México, Tesis que para obtener el título de Maestría en Ciencia Política presenta..., FCPyS, UNAM, 2003, pp. 374-378.

²⁰ *Diario Oficial de la Federación*, 9 de junio de 1980.

²¹ Carlos Salinas de Gortari, *México. Un paso difícil a la modernidad*, Estados Unidos de América, Plaza & Janés Editores, S.A., 2000, pp. 274-276.

²² Cuauhtémoc Amezcua Dromundo, *op. cit.*, pp. 111-119.

²³ *Diario Oficial de la Federación*, 28 de enero de 1992.

²⁴ Carlos Salinas de Gortari, *op. cit.*, pp. 635-638.

²⁵ Cuauhtémoc Amezcua Dromundo, *op. cit.*, pp. 305-307.

²⁶ Mesa Redonda efectuada en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM el 12 de enero de 1993, con la participación de René Bejarano, Jesús Martín del Campo, Adolfo Gilly y Luis Javier Garrido.

²⁷ *Diario Oficial de la Federación*, 5 de marzo de 1993.

²⁸ Pablo Latapí, “Un nuevo artículo 3o.”, *Proceso*, Núm. 842, 21 de diciembre de 1992, pp. 36-38.

²⁹ “World Bank promotes its agenda in Paris”, *Bulletin of the Canadian Association of University Teachers*, Vol. 45, No. 9, November 1998.

Bibliografía

AMEZCUA Dromundo Cuauhtémoc, *La actividad del Partido Popular-Partido Popular Socialista en el Poder Legislativo –1950-1994— y su influencia en la transición política, económica, jurídica y social en México*, México, Tesis que para obtener el título de Maestría en Ciencia Política presenta..., FCPyS, UNAM, 2003, 430 pp.

CARREÑO Alberto María, *La Real y Pontificia Universidad de México. 1536-1865*, México, Publicaciones de la Coordinación de Humanidades y del Instituto de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961, 506 pp.

COSTELOE Michael P., *La Primera República Federal de México (1824-1835)*, Madrid, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica, 1975, 494 pp.

COSTELOE Michael P., *La República Central en México, 1835-1846. "Hombres de bien" en la época de Santa Anna*, México, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica, 2000, 408 pp.

Diario de los Debates del Congreso Constituyente. Publicado bajo la dirección del C. Fernando Romero García, Oficial Mayor de dicho Congreso. Versión taquigráfica revisada por el C. Joaquín Z. Valadez, México, Imprenta de la Cámara de Diputados, dos tomos, 1922, 762-VIII y 852-LII-14 pp.

Memoria de la Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario, efectuada en la ciudad de Querétaro del 3 al 6 de diciembre de 1933, México, Partido Nacional Revolucionario, Talleres Gráficos de "La Impresora", 1934, 544 pp.

LOMBARDO Toledano Vicente, "¿Actualizar el artículo 3o. constitucional?", en Vicente Lombardo Toledano, *Obra Histórico-Cronológica*, tomo IV, volumen 17, coordinación de Marcela Lombardo Otero, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales "Vicente Lombardo Toledano", 2000, pp. 460 pp.

LÓPEZ PORTILLO José, *Mis Tiempos. Biografía y Testimonio Político*, México, Fernández Editores, dos tomos, 1988, XVI-XXIV-1294 pp.

MUÑOZ LEDO Porfirio (coordinador), *Comisión de Estudios para la Reforma del Estado. Conclusiones y propuestas*, México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, 294 pp. y CD.

SALINAS de Gortari Carlos, *México. Un paso difícil a la modernidad*, Estados Unidos de América, Plaza & Janés Editores, S.A., 2000, XXIV-1394 pp.

SIERRA Justo, *Obras Completas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948, tomo V, 580 pp.

TORRES Bodet Jaime, *Años contra el tiempo. Memorias*, tomo 2, México, Editorial Porrúa, S.A., 1969, 470 pp.

**EL COLEGIO DE SAN CARLOS BORROMEO:
UN PROYECTO PARA LA CREACIÓN DE UN CLERO INDÍGENA EN EL
SIGLO XVIII.**

**Margarita Menegus Bornemann
Investigadora Titular de la UNAM
Centro de Estudios sobre la Universidad**

Hacia 1753 Don Julián Cirilo de Castilla Aquihualcatehutle presentó a Fernando VI un memorial en donde solicitaba la creación de un colegio con estudio general para la formación de sacerdotes indígenas. Sí bien el colegio de San Carlos Borromeo nunca llegó a abrir sus puertas, las gestiones realizadas en España y en la Nueva España por Don Julián Cirilo por más de veinte años nos permiten acercarnos a un momento importante de la historia de ese período. El proyecto del Colegio de San Carlos Borromeo fue impulsado por el rey Carlos III y la naturaleza del mismo creó en América una fuerte oposición entre el alto clero.

Felipe VI y Carlos III emprendieron numerosísimas reformas llevando al regalismo tradicional de la Corona española a su máxima expresión. Por un lado, impulsaron a partir de 1749 la secularización de las parroquias que aun quedaban en manos del clero regular y posteriormente, Carlos III expulsó de todos sus reinos a los Jesuitas en 1767, y en ese mismo año estableció un nuevo arancel eclesiástico. La historiografía mexicana sobre estos temas ha dejado a un lado el proyecto de Don Julián Cirilo y también los esfuerzos de Carlos III encaminados a crear un clero indígena. El proyecto del Colegio de San Carlos Borromeo aparece como una tercera alternativa para la evangelización de los naturales. Es decir, en la discusión si debía ser el clero regular o el secular quien se ocupara de la catequización de los indios, la iniciativa de Don Julián apunta hacia la creación de un clero secular indígena. Las implicaciones políticas, económicas y sociales del proyecto se alcanzaran a valor en las páginas siguientes, al analizar la reacción que dicha iniciativa provocó en las distintas esferas del poder en la metrópoli y en el virreinato.

La fundación de San Carlos Borromeo

El Presbítero, Don Julián Cirilo Castilla, de nobleza tlaxcalteca, presentó al Rey un memorial en 1753 solicitando la creación de un colegio destinado a la formación de un clero indígena. Consideraba que los curas criollos no cumplían satisfactoriamente con su función por las siguientes razones: "En aquellas dilatadas regiones hay indefinida diversidad de lenguas y para la inteligencia de cada una, no hay las correspondientes cathedras, resultando de aquí, que los indios que no están instruidos en la lengua común del País o en la castellana quedan sin doctrina y embueltos en mil errores e idolatrías, no por causa que, porqué no tienen ministro que se las den a entender y los desengañan." En la Real Universidad de México tan sólo había dos cátedras de lenguas indígenas, náhuatl y otomí, existiendo decenas de lenguas nativas más. Por otra parte, dichas cátedras habían para el siglo en cuestión entrado en franca decadencia. Preocupado por sus connaturales, Don Julián Cirilo Castilla propuso remediar la falta de cuidado que recibía la educación de los indios por parte de la iglesia y del gobierno virreinal, fundando en la Villa de Guadalupe, un colegio "donde recogándose los clérigos y sacerdotes indios, que quisiesen vivir a imitación de San Phelipe Neri, San Carlos Borromeo o del Salvador, pudiendo ejercitarse en todo género de virtudes y letras, y educados, enseñar a los Indios en su Jubentud, instruyéndolos en los dogmas sagrados y políticos, para que repartiéndose por los Pueblos de sus Paysanos y compatriotas, les dirigiesen al conocimiento...." ¹ El proyecto proponía crear un establecimiento para formar un clero indígena, mismo que se encargaría de la evangelización de los naturales. El nombre de San Carlos Borromeo, reflejaba justamente el espíritu reformador del Colegio, pues Carlos Borromeo fundó un colegio en Pavía con su nombre para promover el estudio entre alumnos de familias humildes e impulsar el rigor dogmático conforme a los lineamientos expuestos en el Concilio de Trento.² Asimismo resulta interesante que dicho seminario se quisiera fundar en la Villa de Guadalupe, ya que una de las quejas retiradas de la época era que los sacerdotes de la Villa de Guadalupe no hablan ningún idioma indígena.

El sacerdote tlaxcalteca fundamentó su petición alegando la fidelidad que siempre han mostrado los naturales al Rey y recordándole al monarca lo mucho con lo cual han contribuido los indios a engrandecer su Real Patrimonio.

"Porque mérito puede igualarse al de haverse rendido a los señores Reyes de Castilla más de doscientos millones de Almas. Qué dádiva se puede igualar a la que hizieron los Indios a la Corona de España rindiéndole un Nuevo Mundo, cuías dilatadas regiones se extienden en sólo lo descubierto por más de setecientas leguas que las tres partes del orbe antiguo? Ni que don puede ofrecerse al soberano que aun se asemeje a tantos millones de oro, plata, perlas, piedras preciosas y demás efectos con que aquellos Reynos a esta Catholica Corona frecuentemente contribuien. Pues todos estos méritos tienen, señor, los Indios y los hazen presentes a V:M:"³ El argumento claro y contundente, apelaba a la conciencia del Rey para que fuese recíproco con aquellos que le habían dado tantos millones fundándoles bajo su patronato un Colegio para su bienestar y educación.

La petición de don Julián Cirilo fue enviada al arzobispo de México, al fiscal del Consejo de Indias y a la Real Audiencia para que emitieran su parecer.

La audiencia en 1757 presidida por el Marqués de las Amarillas emitió un largo informe en donde alentó la iniciativa de don Julián Cirilo. Para fundamentar su posición la Audiencia primero resumió la historia del Colegio de Santa Cruz, hasta su decadencia en 1611, apoyándose para ello en la relación escrita por fray Joseph Leyva, guardián del Convento de Tlatelolco. Subraya los aciertos que tuvo el Colegio de Santa Cruz citando a Torquemada y para alabar la naturaleza de los indios y sus virtudes recurre a la obra de Juan de Palafox, De la naturaleza del Indio.⁴ También se comenta la iniciativa que tuvo el Consejo de Indias en 1691 para fundar un Colegio-Seminario para los hijos de caciques, aunque dicha instancia no prosperó, y por otra parte, se sustenta en Solórzano para señalar la conveniencia de que sean los propios naturales quienes se aboquen a la tarea de evangelización. Propone que se funde un Colegio-Seminario en donde los hijos de los caciques estudien latinidad, filosofía, teología y derecho como se estudia en el Colegio de San Ildefonso de México o en el Seminario Tridentino. Consideró que el Colegio debería estar a cargo de los religiosos de la Compañía de Jesús debido a su larga experiencia

en la materia. Proyecta un Colegio para 100 becarios a los cuales se les dotaría de 200 pesos anuales para su sustento y vestido. Asimismo la Audiencia calculó el costo de la construcción del colegio en 60,000 pesos y una renta anual de 20,000.⁵ Para integrar el monto de la renta anual sugiere que provenga del ramo de tributos a razón de un real por tributario. En fin, a través del colegio se lograría que unos "fuesen curas, otros vicarios, y otros puramente sacerdotes". Y estos curas indígenas introducirían la lengua castellana, eliminarían las supersticiones y ellos mismos gobernarían mejor que otros naturales a sus pueblos.

El fiscal del Consejo de India, por otra parte, se descalificó el proyecto argumentando que los indios carecían de las virtudes necesarias para la vida religiosa, e intentó también demostrar su poca habilidad para el estudio. Dedicó numerosas páginas para demostrar que la fundación sería costosísima, calculó el sustento de cada becario en 300 pesos anuales. Y además del costo de cada becario habría que sumar: " los quinientos del Rector, trescientos del Vice Rector otros tanto á cada uno de los quatro Maestro de latinidad, que seran, mil y doscientos, otros trescientos a un Catedrático de Filosofia, otros tantos a un Catedrático de Moral, o de Theología y ciento y cinquenta a cada uno de quatro sirvientes..."⁶ Termina demostrando lo gravoso que sería para el erario Real.

El arzobispo de México, don Manuel José Rubio y Salinas también se manifestó en contra el Colegio de San Carlos. Inicia su alegato explicando las razones por las cuales durante los dos primeros siglos de la dominación hispana el gobierno virreinal no se ocupó de castellanizar a los naturales. Y dice así: " Por desgracia se hizo interés de los encomenderos quando los havía, de los Alcaldes Mayores, y de los Doctrineros Regulares, el mantener las lenguas de los indios, y tengo bien averiguado, que los castigaban quando se atrevían a hablarse en español, porque todo su estudio y cuidado lo ponían en que los Indios no tuviesen voces para quejarse de los agravios, que les hacían y en manteniéndose rudos, brutales e ignorantes..."⁷ Se remonta a relatar todas las fundaciones hechas en el siglo XVI para beneficio de esa nación y cuan poco las aprovecharon.

A la luz del nuevo intento de secularización de parroquias, el Arzobispo, muestra su acentuado regalismo contra los regulares y considera que la

ignorancia de los indios se debía a la codicia de los encomenderos y del clero regular. Pero más interesante aún es la pregunta que el mismo arzobispo se plantea y cómo la responde. Para qué educar a los indios ... Y nos dice: " Qué se había de dar a los jóvenes educados, cuando llegasen a ser hombres. Los que no tuviesen vocación para el estado eclesiástico se verían precisados a salir de el Colegio para gañanes o jornaleros o a ejercitar las artes Mecánicas o a vivir ociosos, y vagabundos; porque no teniendo Patrimonio, tierras, casa, Mayorazgos, ni Rentas que heredar de sus Padres, era preciso, que de alguno de los arbitrios propuestos viviesen en las Indias, no hai ejercito, ni armadas, marítimas, ni ordenes militares,..."⁸ Para que entonces educar a los desposeídos, ya que " los empleos y cargos de administración de Justicia y Real Hacienda, son poquísimos, en comparación de lo que son estos dominios en su población y grandeza, a estos son acreedores todos los vasallos de España y los españoles de estos Dominios que apenas los alcanzan con dificultad pueden conseguirlos. "⁹ Las plazas dentro de la burocracia real y eclesiástica estaban destinados a los criollos egresados de la Universidad y a los peninsulares. Por ello afirmó claramente el arzobispo, al preguntarle al Rey " Yo no sé si a los Indios por bien educados, que saliesen del Colegio, tendría V:M: a bien darles parte en el gobierno destes Reynos, en la administración de la Real Hacienda, o Plaza en esta Audiencia, si se le proporcionasen a ellas, porque de esto muy poco o nada se ha visto en tantos años" ¹⁰

La educación superior para los naturales como bien lo expuso el arzobispo Rubio y Salinas significaba incorporarlos a las instancias de gobierno, alterando la ya establecida relación asimétrica existente entre las dos repúblicas. El arzobispo llevó el argumento al extremo, sin duda para alertar al Rey de los inconvenientes que traería la educación superior a los indios. Pues, en sentido estricto, el proyecto de Don Cirilo no buscaba formar abogados, ni funcionarios togados, sino tan sólo sacerdotes. El hecho de que los sacerdotes indígenas ocupasen curatos era un atentado contra los "privilegios" de los criollos, quienes desde fines del siglo XVI emprendían su carrera eclesiástica al salir de la universidad, precisamente ocupando un curato.

A pesar de la opinión tan negativa del arzobispo, al subir Carlos III al trono apoyó la iniciativa de Don Julián Cirilo y le ordenó al arzobispo de México, Don Antonio Lorenzana y Buitrón la elaboración de unas constituciones para el

Colegio de San Carlos Borromeo. En buena medida el apoyo de Carlos III se debía al hecho de que en 1767 expulsó a los jesuitas de la Nueva España, con lo cual buena parte del territorio quedaba sin asistencia espiritual y particularmente la región Norte en donde se encontraban las misiones de estos regulares. Este fenómeno aunado al proceso revitalizado de secularización de parroquias creaba una creciente necesidad por aumentar el número de clérigos seculares.

En 1768 fueron elaboradas las constituciones para el colegio y turnadas al Consejo de Indias para su aprobación. El plan de estudios decía que los maestros debían explicar el curso de artes del Padre Antonio Goudin, de la Orden de los Predicadores, por ser este texto el de mayor aceptación entre los Colegios y Universidades de Europa. Asimismo los colegiales debían estudiar tres cursos en donde se aplicarían a la Metafísica hasta llegar a San Agustín. Para el estudio de las leyes se utilizaría el texto de Vinnio.¹¹ y para Cánones el de Douffett o Engel. Finalmente para el aprendizaje de la teología se vería a Santo Tomás, y para Moral se leería al Larranga Ilustrado, además de que también se abocarían a la Sagrada Escritura, y a los idiomas mexicano y otomí.¹²

Las Constituciones en España fueron recibidas por el Consejo de Indias y estudiadas por Domingo de Trespalacio, Marqués de Aranda y Escandón, quien emitió su informe en 1769. El Marqués de Aranda con respecto a los cursos, dijo que debían seguir el mismo plan de estudios del Colegio Seminario Tridentino.¹³ Y también le preocupa añadir ahí donde decían los canonistas, que también se incluyera a los "legistas". Los colegios tridentinos, buscaban no sólo la formación de sacerdotes, sino también ocuparse de la juventud de cada diócesis, reformando las costumbres cristianas que se alejaban del espíritu de Trento. Pero también hay que subrayar que son instituciones que estaban bajo la protección del Rey, es decir, eran producto de un acentuado regalismo.

Las modificaciones a las constituciones fueron las siguientes:

1.-Donde decía: "Se erigirá un Colegio seminario en que se reciban, enseñen y eduquen los jóvenes hijos de caciques, se quite la palabra caciques y se diga: Hijos de indios caciques, principales y mazaguales que fueran hábiles o dieren muestras de serlo" De la otra forma quedarían sin beneficiarse

el común de naturales y se privilegiaría tan sólo a los caciques, y como comenta el Marqués "los verdaderos caciques son pocos".

2.-Donde decía: " Que el dicho Colegio se ponga vajo la soberanía y Real Protección se añada Haciendolo efetivamente de Real Patronato."

3.- En la Constitución número cinco donde dice : " Que se ha de hacer una propuesta de terna al virrey para el empleo de Rector, para que el elija..." Propone el Marqués, "Que al vacar se junten el Arzobispo, el oidor decano, el Deán de la Catedral y teniendo voto de calidad el Arzobispo proponga éste al virrey la terna".

4.-Para la provisión de cátedras, deben juntarse, el Arzobispo, el oidor decano, el maestreescuela y el Rector del Colegio integrar la terna, teniendo voto de calidad de nuevo el arzobispo. La terna luego se presentará al virrey.

5.- Con respecto a las constituciones I2 y I3 en donde se habla de 50 becas para caciques y sus hijos, se diga que en caso de no haberlos se elijan indios puros, y hábiles.

6.-De nuevo con respecto a los Colegiales porcionistas, se incluyan no sólo a los caciques sino a todo indio puro.

Las modificaciones propuestas contemplaban en realidad tan sólo dos aspectos, uno asegurar el patronato del Rey, y en segundo lugar, no privilegiar a los caciques, sino incluir en dicho proyecto también a los maceguales hábiles. Esto último en verdad significaba una innovación, pues hasta ese momento toda la educación más allá de las primeras letras había estado reservado para nobles y caciques indígenas. Se pretendía crear un clero indígena sin distinción de su estrato social.

Por otra parte, Don Cirilo obtuvo una Real Provisión el 15 de abril de 1770, la cual mandaba a la Junta de Temporalidades cediera para la fundación del Colegio las rentas y bienes que habían pertenecido al Colegio de San Gregorio. ¹⁴

El proyecto de Don Cirilo caló hondo entre el clero secular, logrando crear una larga polémica en su en torno. Pero veamos con cuidado lo que cada una de las partes involucradas en este asunto pensaban.

El Cuarto Concilio Provincial

Por esos años el Rey enviaba en 1769 una Real Cédula a los virreyes, presidentes de Audiencias y gobernadores de las Indias e Islas Filipinas para que vigilasen los preparativos para la realización de los concilios provinciales. En la misma Cédula el Rey anotaba veinte puntos que consideraban debían ser revisados por el Concilio. Entre los veinte puntos destacan dos ; Que se arregle conforme al catecismo romano, los catecismos elaborados en lenguas indígenas y en segundo lugar, que en los Seminarios se admitan una tercera o cuarta parte de indios o mestizos para que sean instruidos en la fe católica e ingresen al clero secular. Y con respecto a este último punto decía : " deberán cuidar mucho los Ordinarios de que se cumplan las fundaciones de esta especie en que había, habido descuido".¹⁵

Es decir el Rey mostraba un decidido interés por crear un clero secular indígena, pero sus otras dos preocupaciones también manifiestas en esta Cédula fueron con respecto a: - Que el Concilio arregle la subordinación del clero regular, tanto en su disciplina externa, como en la sujeción debida a los Diocesanos Ordinarios . Y por otra parte, el Concilio debía buscar los medios para desarraigar ritos de idolatrías, supersticiones y falsas creencias. Es decir, pareciera que las intenciones del Rey eran suplantar la labor que realizaba el clero regular en los pueblos de indios, mediante la formación de un clero indígena. Aunque fuesen indígenas, como clero secular, quedarían estrictamente sujetos a la voluntad del Rey, debido a sus privilegios como patrono de la Iglesia en América. Por otra parte, quizás los argumentos de Don Julián le habían hecho ver que las idolatrías podían ser mejor combatidas por los propios naturales. Sin embargo, el alto clero criollo o peninsular residiendo en la Nueva España no recibió con entusiasmo este proyecto.

El proyecto fue ampliamente discutido en las instancias correspondientes en la Nueva España y en el Consejo de Indias. Las modificaciones presentadas por el Marqués de Aranda a las Constituciones, parecen que le fueron ordenas por otra instancia, por que sabemos por una carta suya, que en realidad no aprobaba el proyecto, ni la fundación del Colegio. Aranda descalificó en realidad rápidamente el proyecto argumentando que para lograr una comunidad de religiosos era necesario, la caridad, ascetismo, estudio de la Sagrada Escritura y Santos Padres, Historia de la Iglesia y de los Concilios, votos y clausura y en su opinión la naturaleza e

inclinación de los indios no eran compatibles con ello, por lo cual bien pronto abandonarían el Colegio. Por supuesto a Aranda se le olvidaba que su interlocutor era un indio tlaxcalteca, sacerdote y bachiller.

Por otra parte, afirmaba, que el arte de enseñar sólo se podía confiar a personas virtuosas y amantes de las letras y los indios a su juicio no tenían tampoco estas cualidades. En cambio el fiscal se mostró partidario de castellanizar a los indios y de que su adoctrinamiento se hiciese ya no en sus lenguas. Para rematar asentó que los indios difícilmente podían competir con los criollos para ocupar los curatos vacantes. En efecto, el problema subyacente, era precisamente el hecho de que los curas criollos tendrían que competir con los naturales por los beneficios eclesiásticos.

En 1771 el ayuntamiento de la Ciudad de México elevó su muy conocida protesta ante el Rey contra la nueva política encaminada a nombrar prioritariamente a españoles peninsulares en los altos cargos civiles y eclesiásticos, cuando debían ser en su apreciación más los americanos quisiesen ocupasen dichas plazas. Efectivamente a partir de 1770 disminuyó el número de americanos en los puestos de mayor jerarquía. Por ejemplo, en la Audiencia en 1770 había 5 oidores mexicanos, y para 1775 tan sólo quedaba uno.¹⁶ Pero también los criollos estaban ya sumamente resentidos con la política borbónica, que había introducido otra modificación en el nombramiento de cargos, al privilegiar en los puestos altos de la Iglesia tan sólo a peninsulares.¹⁷ Es decir, la carrera eclesiástica de pronto se veía amenazada por las iniciativas del rey, por un lado promoviendo a indígenas a ocupar los curatos y por otro, nombrando a peninsulares en la cúpula de la jerarquía eclesiástica.¹⁸ Los criollos vieron seriamente mermadas sus posibilidades de ascenso social, dentro de la jerarquía eclesiástica. A simple vista de haberse logrado fundar el Colegio de San Carlos Borromeo, los criollos quedarían prácticamente fuera de la Iglesia en América.

Tan este era el problema que el Conde Campomanes, ministro de Carlos III, y uno de sus más estrechos colaboradores, en una carta al historiador escocés Robertson, en 1787, le explicaba que no había ningún impedimento legal para que los indios fuesen sacerdotes, sino que más bien decía que era el propio clero el que se oponía a ello.¹⁹ Le explica que desde 1682 se les permitió tomar las ordenes sacerdotales. Y "desde entonces acá no faltan

algunos ejemplos de indios promovidos a las órdenes. Aquí tenemos un anciano tlascalteca, sacerdote. Llámese Dn Julián Cirilo de Castilla, Aquihualctehutle, de la familia de un cacique convertida al cristianismo desde tiempos muy inmediatos a la conquista. Es natural de la diócesis de Puebla de los Ángeles, en cuyo seminario le costó 10 años de pretensión y muchos empeños que el obispo Abreu le quisiese ordenar, en parte a título de capellanía, en parte atendida su pericia en el idioma nativo, que le facilitaba poder emplearse con fruto en catequizar y doctrinar a sus paisanos..." Finalmente escribía Campomanes que: "Obtuvo varias provisiones favorables a su intento como que se destinase a este objeto uno de los Colegio vacantes por el extrañamiento de los jesuitas, pero ni estas disposiciones, ni otras análogas insertas en las Leyes de Indias han tenido efecto, por las dificultades y representaciones de los más de los Superiores y empleados de allí, que las resisten, dificultando su buen éxito."²⁰

El alto clero criollo y peninsular abogaron por implementar otra política, más bien veían la necesidad y conveniencia de acabar con las lenguas indígenas y castellanizar a los naturales. En esta discusión de crear un clero indígena o no estaba latente en el centro de la misma polémica el problema de las lenguas indígenas. Desde el III Concilio Mexicano en 1585 se había decidido que los curas que ocupasen curatos de indios supieran la lengua de los naturales. En aquel entonces esta disposición les había dado al clero criollo una ventaja considerable frente a los candidatos peninsulares, pero ahora frente a la amenaza de un clero indígena, en las oposiciones a curatos podían fácilmente ganar los indios, por el sólo hecho de que dominaban las lenguas autóctonas. Por otra parte, fue ese mismo Concilio el que le negó a los naturales el derecho a ordenarse como sacerdotes.²¹ Para esta época sin embargo, se consideraba que existían unos 50 sacerdotes indígenas en el arzobispado de México.²²

En efecto, la política de castellanización de naturales había sido ya implementada por los sucesivos arzobispos. En 1754 Manuel Rubio y Salinas le informaba al Rey que había logrado fundar en su jurisdicción 237 escuelas, impulsando a través de ellas el estudio de la doctrina en castellano.²³ Incluso se jactaba de que también los varones aprendían a leer y a escribir. Pretendo decía, "desterrar las lenguas bárbaras".²⁴ Las instrucciones dadas por el

Consejo de Indias al Marqués de las Amarillas en 1754 decían que se ocupará de enseñar a los indios la lengua castellana, y que en la Universidad viera que no se confiriera grado alguno en teología a los que no supieran el idioma mexicano.²⁵ El arzobispo Lorenzana continuó con dicha labor y según él mismo expresó: " de este modo adelantarían sabrán cuidar su casa, podrán ser oficiales de república y explicarse con sus superiores, ennobleciendo su nación y desterrando la ignorancia que tienen, no sólo de los misterios de la fe, sino también del modo de cultivar sus tierras, criar sus ganados y comercio de sus frutos".²⁶

Por su parte, el virrey de Croix hacía lo propio para garantizar el buen éxito de la política de castellanización mandando prohibir en 1770 que los oficiales de las repúblicas de indios que fuesen electos hablaran otro idioma que no fuese el castellano.²⁷

Al iniciarse el IV Concilio mexicano en enero ya había un claro precedente con respecto al uso de las lenguas indígenas y una oposición tácita al proyecto de Don Julián Cirilo. El acentuado regalismo de Carlos III llevó a que nombrase en dicho IV Concilio a un representante propio, que a su vez era laico. Se trataba de Don Joaquín Antonio de Ribadeneira, fiscal de la Real Audiencia, y juez asesor general en materia de indios. Ribadeneira presentó para cada punto discutido en dichas reuniones su parecer, o mejor dicho el del rey en la materia. Aquí nos interesa presentar su disertación sobre el uso de las lenguas indígenas para el adoctrinamiento.

Ribadeneira defendió el uso de las lenguas indígenas. "La lengua (decía el fiscal) es el instrumento de la voz, y esta sin aquella de nada sirve, y si á los Yndios procuramos arrancársela, los dexaremos mudos".²⁸

En su larga y sólida presentación, sustentada en la legislación indiana, Ribadeneira conminó a los curas doctrineros a cumplir con lo mandado en cuanto a que, quien ocupase un curato supuiese la lengua de los indios. Al respecto anota: "Con el zelo y aplicación, todo se vence, y por lo regular mucho más fácil, que el que los Yndios pierdan su Ydioma, es el que los Curas, y sus vicarios ganen el Cielo, y cumplan con su obligación dedicandose á aprender perfectamente el Ydioma de los Yndios, para instruirlos y enseñarlos."²⁹

Ribadeneira contradujo abiertamente a aquellos curas a quienes calificó de "flojos" que han inventado que los idiomas autóctonos no eran propios para

la explicación de la doctrina cristiana, y afirmó que en las lenguas de los naturales se encontraban más voces y palabras más precisas para la expresión, que en el propio castellano. Para ilustrar su posición el asesor real presentó el siguiente ejemplo, " Va un Artista á explicar á los Yndios la pasión de nuestro Salvador, y para decirles, que le pusieron la corona de espinas sobre su caveza y para explicar la caveza les dice inzonte comtl, y los Yndios se rien, porque entre ellos el zonte comtl, se toma por un juego de los muchachos, á que llaman manculillo". En pocas palabras, para el fiscal del Rey, el problema no era el nahuatl, sino el maestro ignorante de las lenguas indígenas.

No obstante, la argumentación clara y contundente del Ribadeneira, el alto clero no recibió con agrado las opiniones del fiscal, por el contrario, ellos estaban enfrascados en su propio pleito y señalaban como culpables de las herejías e idolatrías en los cuales aún incurrían los indios después de dos siglos y medio de labor evangélica, a los regulares quienes conservaron los idiomas de los indios para su cristianización.

Ribadeneira no se oponía a la política de castellanización, sino por el contrario también la apoyaba, pero lo veía como un proceso lento y no radical. En cambio el clero secular parecía asociar, clero regular, con catecismos en lenguas indígenas y con idolatrías.

Toda la participación del fiscal real fue mal vista por el clero asistente al Concilio, tanto por sus opiniones como por considerarlo un abogado laico que se intrometía en cuestiones de Dios y de la Iglesia.³⁰

Un informe del Consejo de Indias decía al respecto lo siguiente:

"el trabajo que inoficiosamente se tomó el oydor Rivadeneiyra afectando un insufrible magisterio y queriendo dar á entender que él era el oráculo del Concilio y el Norte y guía de las decisiones sinódicas, aunque en realidad sobran indicios y sospechas de que los Padres o no le encargaron las Disertaciones como supone o de que no hicieron de ellas el alto aprecio de que se jacta neciamente:.." ³¹ En suma las intervenciones doctas de Ribadeneira fueron en general mal vistas y poco apreciadas por el clero ahí reunido.

La confrontación entre la Corona y el clero criollo se producía en un momento en el cual, el rey se mostraba partidario de crear un clero indígena para llenar el vacío que habían dejado la expulsión de los jesuitas, por un

lado, y por otro, al promover la secularización de las parroquias de indios. El clero criollo por su parte intentaba reservar aquellas vacantes para sí mismo. Incluso una real Cédula de 21 de agosto de 1769, recomendaba a los conciliarios que aprobasen entre sus disposiciones que fuesen aceptados en los seminarios diocesanos una tercera o cuarta parte de alumnos indígenas y mestizos.

Sí bien los criollos y el alto clero peninsular residente en América se opusieron a esta iniciativa, otros la apoyaron decididamente, veamos quienes abogaron por él: los franciscanos del Convento de Santiago Tlatelolco, así como el cabildo indígena de la misma parcialidad y el cabildo de Tlaxcala.

EL guardián del Convento de Tlatelolco, fray Joseph de Leyza, aprovechó el proyecto de don Julián Cirilo, para jalar agua hacia su molino. "No es mi animo señor oponerme a la pretensión del mencionado don Julián", dijo el guardián, pero consideró más viable reconstruir el Colegio de Santa Cruz, en lugar de fundar el colegio en la Villa de Guadalupe. Por esos mismos años los franciscanos intentaron por diversas vías reestablecer el antiguo Colegio de Santa Cruz. Al parecer en 1728 el comisario general de la Nueva España consiguió 300 pesos correspondientes al antiguo colegio para la manutención de siete niños caciques. Para 1730 había nueve estudiantes indios procedentes de Tlatelolco, San Juan Teotihuacán, Metepec, Texcoco y del barrio de San Juan. El gobernador de Tlatelolco propuso que dichos estudiantes se convirtieran en colegiales reales y que dichos fondos quedasen instituidos como becas que les permitiese a los dichos colegiales estudiar durante nueve años gramática, filosofía y teología.³²

Fray Joseph de Leyza, sugirió reunir en Santa Cruz doce o veinte colegiales indios "los más nobles y hábiles de las cabeceras o pueblos principales del Reyno,"³³ Argumentó que su proyecto era menos costoso que el de Don Julián y claro de unas dimensiones mucho más reducidas. Asimismo creía que Don Julián exageraba al defender a sus compatriotas al afirmar que "los indios fueron el medio único, por donde se introdujo en este Reyno la predicación evangélica" pues se olvidaba de la labor que realizaron los primeros misioneros franciscanos.³⁴

El proyecto de don Julián se fue complicando con otras instancias que provocaron el malestar entre diversos sectores indígenas. La pretensión de la

Corona en esos mismos años por secularizar la parroquia de Tlatelolco, determinó que el gobierno indígena de la parcialidad de Tlatelolco se opusiera a dicho proyecto y reclamasen como suyo el Convento y los bienes que aún pertenecían al antiguo Colegio de Santa Cruz.

El Bachiller Don Andrés Ignacio Escalona y Arias, Acxayacatzin y Temilo descendiente de la noble casa de Collanacasco y vecino y gobernador de la parcialidad en un extenso documento apoyó abiertamente la iniciativa de don Julián, aunque al igual que el guardián del Convento consideró más conveniente la reapertura de Santa Cruz. Inició su exposición afirmando que habiendo experimentado "las extremas necesidades y total desamparo con que crían en estas regiones los hijos y juventud de los naturales, pues faltos en el todo de enseñanza, sólo tienen de racionales lo que les infunde la humana naturaleza, resultando de este tan lastimoso principio hallarse estas pobres miserables gentes, expuestas al vilipendio, pues no instruidas en la vida sociable quedan incapaces de poder ascender al menor puesto, ni tienen en la República algún género de mando."³⁵

Al igual que don Julián Cirilo, don Andrés Escalona y Arias, relaciona la miseria de su pueblo con la falta de educación. Y propone no sólo que aprehendan a leer y a escribir sino que estudien también en las facultades mayores. Al igual que Don Cirilo creía que la evangelización de los naturales debía hacerse mediante curas indígenas. La argumentación de Don Andrés Escalona y Arias se apoya una y otra vez en la obra del padre Las Casas, cita La Apologética Historia Sumaria, en los pasajes en donde Las Casas crítica la encomienda dada a los conquistadores para vigilar el proceso de evangelización de los naturales.

Asimismo muestra una clara conciencia corporativa al decir: " Así educados los hijos y juventud de los naturales americanos, e instruidos en los dogmas sagrados y políticos, se repartan por los pueblos de sus paisanos y compatriotas y puedan dirigirles al conocimiento de nuestra San Fe Católica"

Más adelante dice: " Advierten, y con razón los más políticos escritores, que para la educación de una juventud mal instruida, no hay mejor ni más suave remedio que hacerse por los propios nacionales.... aplicarán el remedio con el amor del paisanaje y parentesco, recibirán sin fastidio cualquier corrección que se les aplicare. Por esta causa las más cultivadas naciones

tuvieron por instituto principal para su gobierno que su dirección pendiera de los hijos de la patria.."

No obstante, esta solicitud, abogaba por el establecimiento de un Colegio en donde hubiesen facultades mayores, pero a la vez apoyaba la iniciativa real de fundar en los pueblos cabeceras escuelas. Estas escuelas, como después se haría, debían ser financiadas con los recursos de las propias comunidades. Además reclamó para su nación que la cuarta parte de las becas del Colegio Seminario Tridentino de México fuesen para indios. Pues aunque tenían derecho a ellas, no se les respetaba, decía el gobernador. En efecto, en el en el Seminario Tridentino había becas para indios nobles, en donde precisamente él estudió, sin embargo alega que eran pocas seis y que en muchas ocasiones no se destinaban a los naturales.

También intervino en la discusión el Cabildo de la ciudad de Tlaxcala, el cual envió una carta al Rey apoyando la iniciativa de Don Julián Cirilo, en 1770.³⁶

Cartas, informes y más cartas fueron y vinieron, y a pesar de que las Constituciones del Colegio de San Carlos Borromeo fueron aprobadas en 1770 el seminario-Colegio nunca se fundó. La oposición del clero secular al proyecto entorpeció una y otra vez la fundación del Seminario. Por otra parte, el hecho de que el Rey dotase al Colegio de San Carlos con los fondos del Colegio de San Gregorio también contribuyó a entorpecer su establecimiento. Según un informe de Francisco Machado firmado en Madrid en 1779, los fondos de San Gregorio eran insuficientes para la fundación del Colegio de San Carlos Borromeo. Por otra parte, dichos fondos fueron disputados entre la Junta de Aplicación de Temporalidades y los naturales de Tepozotlán quienes reclamaron dichos bienes como suyos. Este enfrentamiento llevó a que en algún momento se contemplará reestablecer el Colegio de San Gregorio para la enseñanza de las primeras letras a los indios y que ahí estuviesen 7 clérigos para su atención espiritual. Esta proposición claramente desvirtuaba por completo el proyecto original de don Julián.

En 1778 D. Julián Cirilo Castillas seguía escribiendo al Consejo de Indias, proponiendo toda clase de soluciones para dotar al Colegio de fondos. Propuso que los fondos de San Pedro y San Pablo de México, que pasaron a temporalidades se destinaran al Colegio de San Carlos. Por supuesto el Fiscal

del Consejo le contestó que esos fondos ya tenía otro destino. Posteriormente propuso que los fondos del Colegio se reunieran de limosnas de los propios indios, calculaba que con uno o dos reales, que diera cada uno se podría sostener el Colegio.

Ya desesperado, Don Cirilo lanzó su última condena diciendo a los españoles: " No buscan otros frutos los españoles, ni por otra causa, dan tantas vueltas a los mares, sean mercaderes que comercien, Jueces que gobiernen, o también los mismos sacerdotes que evangelizan, que la Plata y el Oro, cosa tan pública, así por fama; como por costumbre y derecho que no es necesario más prueba, que leer sus historias, experimentar sus conductas, coninar aquellas y estas con las leyes de Indias"³⁷

En suma, el fracaso de Don Cirilo se debió al conflicto entre la Corona y el clero, enfrentamiento que se fue agudizando a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII debido a las reformas impulsadas por los borbones en materia religiosa. Sin embargo, habría que destacar los dos momentos de la discusión: Una primera en donde se pretendió fundar un Colegio parecido al de Santa Cruz de Tlatelolco, es decir, de estudio general, bajo el patronato del Rey y a cargo quizás de los Jesuitas. La educación ahí impartida se destinaría exclusivamente a la nobleza indígena. Un segundo momento, después de la expulsión de los Jesuitas cuando el Colegio adquiere claramente otras características. Se busca educar indistintamente a nobles y maceguales, crear un clero indígena para ocupar llenar el vacío que produjo la expulsión de los regulares y el propio Colegio parece adquirir una dimensión política. Pareciera que el rey utiliza al Colegio como una arma política contra el clero secular americano.

Mucho se ha dicho en torno al desarrollo del criollismo en el siglo XVIII, pero poco sabemos de la conciencia indígena de estos años. La propuesta de Don Julián Cirilo, y la respuesta que encuentra entre los miembros del cabildo indígena de Tlatelolco, así como el parecer de Don Andrés Escalona y Arias, y del cabildo de Tlaxcala, apuntan hacia una conciencia corporativa. La creación de un clero indígena para indígenas, a la vez que pugnan por un proyecto de educación superior para naturales que les permita liberarse del yugo español. Si bien podríamos decir que a principios del siglo XVI el proyecto Lascasiano

apoyaba la creación de dos repúblicas independientes, pronto en el último tercio del siglo XVI, la una fue subordinada a la otra.

En 1799 Abad y Queipo advertía los peligros que implicaba conservar la división de la sociedad novohispana en dos repúblicas: "Decimos, pues, que nos parece de la mayor importancia lo primero, la abolición de tributos en las dos clases de indios y castas. Lo segundo, la abolición de infamia de derecho que afecta las referidas castas; que se declararán honestas y honradas, capaces de obtener los empleos civiles que no requieran nobleza, si los mereciesen por sus buenas costumbres".³⁸ De nuevo la división de la sociedad en dos repúblicas se encuentra íntimamente ligado al problema de la educación y al problema de los empleos. En suma, el Obispo electo, consideraba necesario abolir la división de la sociedad en dos repúblicas y las desigualdades inherentes, para lograr conservar la sociedad y los vínculos de unión que deberían existir entre unos y otros, advirtiendo con ello la disolución de la sociedad colonial, la cual se produjo unos años más adelante. Hablar de una conciencia indígena a fines del siglo XVIII presenta serios problemas conceptuales y metodológicos.

No obstante, numerosos ejemplos de este período nos hablan de la tensión existente entre indios y criollos. La rivalidad entre las dos naciones parece haber estado más presente en la sociedad novohispana de lo que la historiografía hasta hoy ha recogido. Por ejemplo, hacia 1790, Doña Anna Ventura Gómez, india cacica fundadora del Real Colegio de Indias Doncellas de Nuestra Señora de Guadalupe, protesta ante el Rey por haber permitido la directora de dicho establecimiento la entrada a una española. La carta comienza con estas palabras: " Las caciques y principales de la Nación Indiana...." y la misma termina diciendo: "suplicándole rendidamente mande a la Rectora excluya del colegio a dicha española, pues no se nos oculta los grandes y lastimosos quebrantos que de esto sobrevendrá en los futuros tiempos."³⁹ Una situación similar se presentó también en el Colegio de San Gregorio, cuando el virrey Calleja en 1815 redactó unas nuevas constituciones para el Colegio en donde se admitían ya no sólo a indios, sino a todas las castas. Los indios principales de la ciudad de México se opusieron a ello.⁴⁰

Notas

- ¹ Biblioteca Nacional de México. Fondo Franciscano. Caja 82. Exp. 1319 fs 1-2
- ² Véase: Carlos Borromeo, *Ilustraciones de la fábrica y del Ajuar eclesiásticos*. Intro. Trad., y notas de Bulmaro Reyes Coria. México, UNAM, 1985 Carlos Borromeo poco después de clausurado el Concilio de Trento inició la reforma de la Iglesia en su diócesis natal de Milán. Fundó en 1564 el Colegio de Borromeo y en 1569 el Colegio Ghislieri.
- ³ Idem.
- ⁴ Existe una edición facsimilar: Juan de Palafox y Mendoza, *Manual de Estados y profesiones. De la naturaleza del Indio*. México UNAM- Miguel Anguel Porrúa. 1986
- ⁵ AGI México 1937 Informe de la Audiencia de México de junio 27 de 1757.
- ⁶ AGI México 1937 1755 Informe del Fiscal.
- ⁸ AGI. México. leg 1937
- ⁹ AGI México. leg 1937
- ⁹ AGI. México leg 1937
- ¹⁰ AGI México leg 1937
- ¹¹ El texto de Vinnio se utilizaba para el estudio del Digesto y la Instituta y era el más se leía en España en el siglo XVIII. Ver: Salvador Albiñana. "Leyes y Canones en la Valencia de la Ilustración" en: Mariano Peset. prol. *Claustros y Estudiantes*, Valencia, Universidad de Valencia. 1989, Vol. 1 p.3
- ¹² AGI México 1937
- ¹³ Para el Colegio Seminario Tridentino ver las constituciones publicadas por el *Boletín del AGN* Tomo XXVI Oct-dic 1955, no. 4 pp. 569- 590 : "El Real y Pontificio Seminario de México". Por el Dr. Manuel B. Trens. Sin embargo estas constituciones son de 1794.
- ¹⁴ Sobre el Colegio de San Gregorio, ver a Pilar Gonzalbo Aizpuru. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México el Colegio de México, 1990 pp.163- 166. El Colegio de San Gregorio fue fundado por los Jesuitas en Tepozotlán hacia 1586, para que ahí los indios nobles y caciques se educarán. Ver también Dorothy Tank, *La educación ilustrada ...*, p. 188-189 También ver: *Tres colegios mexicanos AGN Boletín del Archivo General de la Nación XX: No.2 1949*, pp. 199-250
- ¹⁵ Biblioteca Nacional de México. Fondo Franciscano. Ms. 888. 1769 Informe del Consejo de Indias sobre el Cuarto Concilio Mexicano.
- ¹⁶ Mark Burckholder y Chandler. *De la impotencia a la autoridad* México FCE, 1984 p 139
- ¹⁷ Para este tema ver el trabajo de Burkholder y Chandler. *De la impotencia a la Autoridad...*,
- ¹⁸ Recuérdese que la situación se volvió tan irritante para los criollos que el Ayuntamiento de la ciudad de México envió al Rey Carlos IV, una representación condenando las calumnias que circulaban, acerca de la ineptitud de los americanos para ocupar cargos dentro de la alta burocracia. Ver a Dorothy Tank, *La educación ilustrada 1786- 1836*, México, El Colegio de México, 1977. p. 104 y de la misma autora "Tensión en la Torre de Márfil"
- ¹⁹ Ver sobre este tema, a Delfina López Sarrelangue, "Mestizaje y Catolicismo en la Nueva España" *Historia Mexicana*. XXIII Julio- sept. 1973 (no. 89).
- ²⁰ Documento citado por Luis Sierra Nava-Lasa. *El Cardenal Lorenzana y la Ilustración*. Madrid. Fundación Universitaria Española, 1975 pp.292- 294
- ²¹ José A. Llaguno, en su obra, *La personalidad jurídica del indio y el III Concilio Provincial Mexicano*, México, Porrúa, 1963 al análisis diversas versiones castellanas y latinas de los textos de los decretos del Concilio sobre este punto llega a la conclusión de que existe una confusión. En la versión escrita y firmada en México se excluye a los indios, mestizos, y sus descendientes..., mientras que en la versión latina firmada en Roma parece decir que se excluyen únicamente a los mestizos descendientes de indios o moros... p. 123-124 . Pero más interesante aún es la edición que hizo

Lorenzana dice Llaguno " Lorenzana... cambia la palabra "mexici" por mixti" . En este caso se trataría de la admisión de los mestizos al Orden "cum magno delectu", y no de los indios. La frase queda clara y gramáticamente correcta; pero desaparecen totalmente los indios del decreto." p. 124

²² AGI México. 1937 1755 Respuesta del Fiscal Andreu al Rey sobre el Colegio de San Carlos.

²³ Para este tema ver: Edmundo O Gorman "Enseñanza del castellano como factor político-colonial" *Boletín del AGN*, Tomo XVII No 2 1946 pp. 165- 171 ; Dorothy Tank de Estrada "La castellanización, política y escuelas de indios en el Arzobispado de México a mediados del siglo XVIII" en: *Historia Mexicana*, XXXVIII:4, 1989 y el de Martha Terán "Escuelas en los pueblos Michoacanos hacia 1800" mimeo.

²⁴ Archivo General de Indias. México. Leg. 1937.

²⁵ Instrucciones a los virreyes. Además mandaba el Consejo que el virrey se reuniera con el Rector y consiliarios de la Universidad para discutir sobre la conveniencia de establecer nuevas cátedras de idiomas matrices o dialectos del mexicano.

²⁶ AGI. México leg. 1937.

²⁷ Biblioteca Nacional de Madrid. Ms. 10669

²⁸ Biblioteca Nacional de Madrid. Ms. 10669 Disertación que el Asistente Real Don Antonio de Ribadeneira escribió sobre los puntos que se le dieron a consultar por el Quarto Concilio Mexicano. f. 192

²⁹ *Idem.* f. 195

³⁰ De hecho debido a su carácter excesivamente regalista las actas y decretos del IV Concilio Mexicano nunca fueron sancionadas por el Papa.

³¹ Biblioteca Nacional de México. Fondo. Reservado. Ms. 888

³² Pilar Gonzalbo. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena.* México, El Colegio de México, 1990 pp. 130-131. Asimismo afirma la autora que el 10 de mayo de 1734 el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco apareció nuevamente en un acto público con motivo del entierro del virrey marqués de Casafuerte. El tema resulta confuso ya que pareciera que el Colegio se restauró y funcionó entre 1722 y 1734 para luego decaer y desaparecer en 1735. p. 132.

³³ Biblioteca Nacional de México. Fondo Franciscano. Caja 82 Exp. 1319 fs 17

³⁴ *Idem.*

³⁵ "Solicitud para la repertura del Colegio de Santiago Tlatelolco" documento sin fecha publicado en *Boletín del Archivo General de la Nación* Tomo VI No.1 1935 pp. 23-37

³⁶ AGI México 1937. 1770 Carta del Cabildo de Tlaxcala al Rey. dice: " Haviendo aora de gozar en la realidad por solo este beneficio de la educación de nuestros hijos en la disciplina de las facultades liberales, y en la arreglada conducta de las virtudes morales de todos los referidos."

³⁷ AGI México 1937

³⁸ Abad y Queipo. "Estado moral y político en que se hallaba la población del virreinato de Nueva España en 1799", en: *Obras Sueltas de José María Luis Mora ciudadano mexicano.* México Ed. Porrúa. 1963 pp. 208.

³⁹ La documentación se encuentra parcialmente publicado en el *Boletín del Archivo General de la Nación.* Tomo VI. Otro ejemplo de lo anterior nos lo proporciona un, julio-agosto. 1935, No 4 pp. 557- 561 expediente del Cacique Diego de Torres, indio mexicano de Tlatelolco, quien sostiene un pleito entre 1727 y 1758 representando a las indias cacicas del Convento de Corpus Christi quienes solicitan que no sean admitidas niñas españolas en: AGI México 685.

⁴⁰ Citado por Dorothy Tank, *La educación ilustrada ...*, pp.188-189