

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN LIBERAL EN MÉXICO

Mario Gensollen
Mendoza

Profesor-investigador
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Confieso que nunca he escrito públicamente acerca de la educación. Ello no porque considerase poco importante hacerlo, sino porque las presiones de la especialización hacen que los investigadores universitarios nos olvidemos de cuestiones presupuestas en nuestro trabajo, aunque éstas sean centrales.

Nuestro país vive una crisis social quizá sin precedentes en su historia, y ya es un lugar común señalar a la educación como una de las cuestiones urgentes en la agenda política del país. Todos aquí conocemos más lugares comunes en las discusiones sobre la educación. Les ahorraré la molestia de repasar uno a uno todos ellos. Mi punto hoy se concentra en la universidad mexicana, sus fundamentos, vicios y retos.

Nadie niega que el término ‘universidad’ sufra una crisis semántica, lo que no reduce la problemática que abordaremos a una simple cuestión de lenguaje. Si recurrimos a su significado histórico, como a lo que motivó su existencia en el pasado, veremos que nuestras universidades poco



tienen que ver con los ideales que antaño le dieron vida. Pero el problema trasciende cuando nos percatamos de nuestra continua incapacidad para dar sentido a la educación superior y alcanzar los fines que de ella se esperan. Los egresados de nuestras universidades día con día confirman el peor de los pronósticos: la educación superior padece un proceso —aparentemente irreversible— de vaciamiento. Algo está fallando y resulta necesario cambiar de paradigmas y horizontes.

Avicena, el pensador árabe, siguiendo a Hipócrates afirmaba que frente a una enfermedad hay que tratar sus causas y no sus síntomas. Pero también decía que cuando el enfermo está en su peor momento, hay que tratar de urgencia los síntomas. La apatía de los estudiantes, la mediocridad del profesorado, la ausencia de renovado conocimiento, la errónea jerarquía fijada por las autoridades universitarias —mirando a la Universidad más como empresa que como institución con un inequívoco compromiso social—, son las causas remotas de síntomas tan evidentes como la progresiva desertión en las aulas, las insatisfactorias inscripciones anuales, la poca o nula ética y profesionalismo de los egresados, etcétera. Factores que siempre se buscan solucionar sin atender las raíces del mal que los origina implementando medidas que sólo permiten salir del paso. Por tanto, es necesario reducir hoy los síntomas de la enfermedad —quizá

en estado terminal— que sufren nuestras universidades. Pero no hay que olvidar por ello los problemas de fondo, los cuales requieren con urgencia de profundas reformas educativas.

Aunque muchos académicos podamos, intuitivamente, compartir y valorar esta iniciativa, me parece necesario llevarla al campo de la acción mediante pautas contundentes. No se trata sólo de repensar la universidad, se trata de hacerla renacer. Cuando la Universidad no se justifica y se transforma sistemáticamente, corre el riesgo de anquilosarse y volverse una institución obsoleta. Éste es, quizá, uno de los traumas más fuertes que sufre la institución universitaria en nuestros días. Como nunca antes, la Universidad necesita justificar su pertinencia social.

¿Qué necesidad hay de instruir y forjar seres humanos integrales? Con una población que destaca por emigrar para erigirse como mano de obra, y que subsiste —ya sea dentro o fuera de nuestro país— siendo una pieza más de la industria maquiladora, mecánica, o de cualquier tipo de manufactura, parece una necesidad defender la importancia de la Universidad —de la *universitas* como tal, como “confluencia armónica de saberes”. Esta crisis se debe, en el mejor de los casos, a la prioridad que damos los académicos a la educación técnica, al *knowhow*, en detrimento de la formación de actitudes y virtudes que constituyen una parte medular en la formación íntegra del ser humano.

Uno de los problemas recurrentes en nuestras sociedades instrumentalizadas es la dicotomía irreconciliable que se genera entre el pensamiento y la acción, entre la *vita activa* y la *vita contemplativa*. Vivimos en una sociedad de labor y de trabajo, no de pensamiento. Pensar está mal visto. La prioridad de la razón instrumental, tan criticada por los pensadores de posguerra como Adorno y Horkheimer, da plena soberanía a la técnica, la cual no busca respuestas fuera de sus propios aposentos. Ahora que no necesitamos soluciones tecnológicas, sino algo muy diferente, la razón instrumental nos hace creer que no existen otras soluciones más que las que ella pueda proporcionarnos (ver Taylor 1991, p. 6).

Así, para reinventar a la Universidad es indispensable fortalecer sus fundamentos recurriendo a su historia, rescatando sus ideales y adecuando ambos, en la medida de lo posible, al presente. Además, como toda institución, la Universidad sufre de vicios recurrentes que, dependiendo de los aires del momento, pueden amenazar y destruir sus cimientos. Por ello, igualmente importante resulta combatir sus vicios que fortalecer sus fundamentos. Estos dos primeros pasos son completados por la reiterada voluntad de afrontar los retos que en una época —y, por qué no, en un lugar específico—, se le presentan a la institución universitaria como demandas inescapables.

I. Fundamentos, vicios y retos

La palabra ‘fundamento’ (del latín *fundamentum*) tiene una acepción arquitectónica por analogía. Como sinónimo de ‘cimiento’, indica el principio sobre el que se apoya un edificio. De igual modo, su uso hace referencia a la raíz y origen en que estriba y tiene su mayor fuerza algo no material. Cuando se aplica a la Universidad, indica el o los puntos de apoyo sobre los cuales la institución crece, se transforma y progresa.

Ahora bien, para determinar los fundamentos sobre los cuales se sostiene la Universidad, habrá que hacer memoria y recurrir a su pasado. Sin embargo, también habrá que ser conscientes de que no es posible aplicarlos, sin más, a las universidades contemporáneas, a riesgo de caer en un formalismo carente de contenidos y vitalidad.

I. Amor a la verdad

El amor a la verdad es el que históricamente ha permitido dar paso a un conocimiento más preciso. No obstante, es más cómodo desenvolverse en los ámbitos conocidos que en aquellos en los que se camina de la mano de la incertidumbre. Edgar Morin (1999) ha señalado, no sin acierto, que uno de los mayores retos de la educación superior en el futuro consistirá en enseñar a los alumnos a vivir y trabajar bajo la incertidumbre.



Sólo hombres y mujeres con sed de verdad en quienes ha sido sembrada una infinita curiosidad por el mundo y un incansable compromiso con el bienestar social, son capaces de afrontar la incertidumbre, asimilarla y aprovecharse de ella con creatividad e imaginación. La frase de Morin es lapidaria: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (p. 3).

El vicio que puede corromper este reto es planteado con gran belleza por Antonio Tabucchi (2000) en su breve novela *Réquiem*. Durante la cena, el protagonista dialoga con el poeta Fernando Pessoa, en boca del cual Tabucchi pone la siguiente frase memorable: “Por favor, dijo él, no me deje en manos de personas llenas de certezas, son gente terrible” (p. 123). Las certezas muchas veces funcionan como proyecciones de nuestra natural incertidumbre. Por ello, otro gran reto de la educación en el futuro será enseñarnos a lidiar con la natural limitación de nuestro conocimiento, a la vez que motivarnos a apreciar la infinita riqueza de la realidad, la cual nunca puede ser agotada por nuestro conocimiento finito.

La verdad es polifónica, decía Hans Urs von Balthasar, por lo que admite múltiples formulaciones y ninguna tradición puede agotarla por completo. Amar la verdad es buscarla indefinidamente y nunca pretender que la hemos alcanzado. Ésta es la actitud verdaderamente universitaria: la

pedra sobre la cual se edifica el espíritu de los universitarios.

Pero no avancemos tan aprisa. La realidad, cada vez más veloz y cambiante, nos pide siempre soluciones nuevas. La Universidad, así, debería volverse la gestora de la innovación. Pero corre un riesgo. Cuando la innovación se desentiende de la tradición y se autoproclama soberana, pulveriza a la verdad y la transforma en un cúmulo de presencias efímeras, cuya duración no puede ser mayor a la de la noticia del día. La innovación requiere un horizonte que le dé sentido, uno que no pueda ser otro que la misma verdad.

El gran vicio de nuestro tiempo, el cual infecta incluso a nuestras universidades, es la *temporalidad espuria*: el atractivo de la novedad desentendida de cualquier marco de referencia. George Steiner (1989) ha señalado acertadamente que el genio de nuestra época es el periodismo, el cual llena cada grieta y cada fisura de nuestra conciencia. Así, la prensa y los medios de comunicación se vuelven algo más que instrumentos técnicos y empresas comerciales que generan una temporalidad de una instantaneidad igualadora.

Además, en una situación como la anterior, la verdad podría volverse dependiente de las necesidades del momento, o podría volverse utilitaria y perder su primacía como fin último de cualquier aventura universitaria. Así, la autonomía social de la Universidad podría extraviarse en su

intento por satisfacer las necesidades de la empresa, los medios u otras instituciones ajenas a su gestión.

Por estas razones, uno de los mayores retos de la Universidad, en un corto plazo, es generar “capacidad crítica” en sus alumnos. A falta de un filtro de calidad en la información, la censura o la prohibición son muy malas medidas. Sólo el juicio medurado y prudente del individuo es capaz de examinar y sopesar la valía de las cosas en un mundo donde todo importa más o menos lo mismo. Las estrategias periodísticas sólo impactan en mentes inmaduras y poco formadas. Las buenas cabezas saben, normalmente, distinguir lo que importa de lo que se informa por el simple hecho de informar.

Los peores síntomas de la carencia de amor a la verdad son el aburrimiento, la apatía y la mediocridad intelectual; sus signos vitales: la renovada curiosidad, el asombro y el diálogo comprometido y apasionado.

La dedicatoria de la fachada de la Universidad de Heidelberg resume lo que hemos venido diciendo: *Al espíritu vivo*. Dicha dedicatoria, en su profundo trasfondo, recupera los valores intrínsecos y esenciales de la cultura universitaria expresados en lo que hemos denominado “amor a la verdad”: la autonomía de la conciencia, la problematización, la investigación abierta y plural, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento (ver Morin 2000, p. 110).

Así, institucionalmente, el amor a la verdad se traduce en un proceso triple: conservador, regenerador y generador de la herencia cultural de la humanidad. Las paredes de la Universidad no funcionan como viejos bodegones donde simplemente se atesoran saberes inmunes a la duda y al cuestionamiento —por ejemplo, la Sorbona del siglo XVII condenó todos los avances científicos de su tiempo, y hasta el siglo siguiente el nuevo saber se generó fuera de las universidades—. Pero parte de su tarea consiste precisamente en preservarlos, pues no se puede preparar un futuro más que salvando un pasado. Ahora bien, el pasado sólo es el piso del cual es preciso despegar, regenerándolo a la vez que generando nuevos saberes. Cualquier progreso y mejora adscriben, aunque sea de un modo implícito, esta tesis.

Después de la gran reforma educativa que hizo Humboldt en Berlín en 1809, la Universidad se hizo laica e instituyó su libertad y autonomía interna respecto de la religión y el poder, y se abrió a la gran problematización que constituye la esencia misma de su espíritu. La Universidad es, por misión, el centro mismo de donde surgen los cuestionamientos radicales que han permitido el avance científico y humano de los hombres y las sociedades. Que actualmente muchas universidades no lo sean, constituye un hecho alarmante que subraya el camino tan poco idóneo por el que han apostado.



2. Enseñanza para la vida

En su célebre *Émile*, Rousseau afirmaba que el principal objetivo de la educación era enseñar a las personas a vivir. Siguiendo esta misma vereda, Durkheim aseguraba que la educación no consistía tanto en brindar al alumno conocimientos cada vez más numerosos, sino en cierta orientación para poder andar firme en los caminos que la vida le deparase.

Charles Taylor (1991) detectó, como se insinuó antes, que uno de los grandes malestares de la modernidad es la primacía de la razón instrumental. Ésta, a su vez, está estrechamente ligada a otros dos malestares: el individualismo y la tecnocracia (ver pp. 1-12). Quizá la mejor forma de poner en relación estos tres malestares sea hablar de una generalizada *estrechez de horizontes*. Los hombres y las mujeres cada vez están más preparados con habilidades que los hacen útiles para la sociedad, pero este avance va en detrimento, por desgracia, de su amplitud de miras: de vidas bien vividas, de seres humanos felices y auténticos. Mientras más preparados estamos técnicamente, menos lo estamos para llevar a buen puerto nuestra existencia. Aunque en ello no debería haber oposición, ésta se explica en parte debido a que nuestras universidades se enfocan, de manera decidida y determinante, en generar habilidades técnicas, y descuidan uno de los fundamentos de la educación universitaria: enseñar a vivir.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos con este concepto vago de “enseñar a vivir”? ¿Acaso la universidad es la única responsable del éxito o la desdicha de sus egresados? Resulta obvio que no podemos caer en este absurdo. Cada uno es responsable del destino de su existencia. Sin embargo, las universidades han dejado de contribuir a la preparación que sus alumnos necesitan para la vida, y se han enfocado en capacitarlos para satisfacer las necesidades de la sociedad tecnológica y de consumo. La Universidad, en efecto, no está para encausar la vida de sus alumnos, pero sí lo está para brindarles herramientas que les permitan afrontar un mundo cada día más complejo, con problemas igualmente complejos.

¿Cuál es la propuesta? Primero, hagamos un poco de memoria. Las primeras universidades que se erigieron en el mundo —las ya mencionadas Universidad de Bolonia y la Universidad de París—, a siglos de haber sido fundadas legaron a la humanidad una enseñanza básica —inspirada y antecedida por Platón en la *República*—. Tres eran los conocimientos fundamentales que se debían aprender siendo universitario: gramática, retórica y lógica o dialéctica. A estos tres saberes se les conoció como el *trivium* o las artes triviales. Junto con el *quadrivium* constituían las “siete artes liberales”, cuya función consistía en educar hombres libres, en contraposición a las artes iliberales, las cuales cumplían funciones exclusivamente utilitarias. Las

primeras enseñaban a vivir, las segundas tenían fines económicos.

No es necesario realizar un estudio entre nuestro alumnado universitario para afirmar que pocos de ellos saben hacer un uso correcto del lenguaje, ya sea verbal o escrito, persuadir de manera elegante y pertinente a un auditorio, exponer y sustentar con base y firmeza sus ideas o ser capaces de entablar un diálogo cooperativo con los especialistas de su materia. Los docentes se han equivocado al pretender que sus pupilos corran cuando aún no pueden ni mantenerse en pie. Los medievales sabían que estos saberes eran o debían ser *triviales*, en el sentido de que no eran exclusivos de especialistas, y que formaban la plataforma de un esquema cognoscitivo que daría paso, ulteriormente, a un pensamiento sofisticado.

El *trivium* era la tierra fértil sobre la cual se hacían florecer otros saberes mucho más refinados: aritmética, geometría, astronomía y música. Estos cuatro conocimientos denominados *quadrivium* —o camino con cuatro enroques— completan el esquema educativo medieval para el hombre libre. Así, las siete artes liberales abrazan un sistema que tiene a las ciencias del lenguaje como la base, las ramas matemáticas en un plano intermedio y a la ciencia, propiamente dicha, como el grado superior o terminal.

Ahora bien, la educación liberal de las universidades medievales tiene su antecedente explícito en la Roma de Séneca.

Desde entonces, dicha educación ha sido concebida de dos modos antagónicos. En primer lugar, una educación *liberalis* “adecuada para la libertad”, en el sentido de que se dirigía a los miembros de las clases acaudaladas que constituían elites sociales; o bien, “verdaderamente adecuada para la libertad”, en el sentido de que producía *ciudadanos libres*, no debido a la riqueza o el nacimiento, sino porque se sabían dueños de sus propias mentes (ver Nussbaum 2005, p. 319).

Pero dejemos un poco la historia. El sistema educativo medieval está lejos de ser una propuesta caduca o un simple dato curioso. Ya entrado el siglo XX, Ortega propuso algo similar para la Universidad. Para Ortega (1976), la función primaria y central de la Universidad consistía en la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (ver pp. 93-94): a) la imagen física del mundo (Física); b) los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología); c) el proceso histórico de la especie humana (Historia); d) la estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología); y e) el plano del Universo (Filosofía). La propuesta de Ortega está claramente cimentada en la importancia de una «cultura generalista» que permita al universitario —al «hombre medio» y no sólo al «hombre de ciencia»— afrontar «la selva de la vida».

Aunque la propuesta de Ortega no tuvo el impacto práctico que merecía, existen otras propuestas más recientes que sí lo han tenido. En los años setenta, Henry



Rosovsky, entonces decano de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, lideró desde su institución lo que se llamó la “revolución humanista del currículum”. Su objetivo era claro: depurar la enseñanza universitaria de su tinte tecnocrático e hiperespecializado para brindarle unos tonos más generalistas que asumieran la integridad propia del ser humano. El currículum que planteó Rosovsky en Harvard era suficientemente ambicioso. La idea consistía en que cualquier universitario, antes de elegir su especialidad, requería de una serie básica y medular de conocimientos y destrezas: pensar, escribir y hablar con claridad; poder apreciar y criticar obras de arte y literatura; comprender problemas humanos actuales dentro del contexto de sus antecedentes históricos; dominar los conceptos básicos y las técnicas y métodos de las ciencias sociales; conocer los principales métodos matemáticos y los fundamentos de la física; y ser capaz de reflexionar ante las numerosas alternativas éticas que se le presentaran en su vida privada y pública. Como fruto de estas reflexiones, Rosovsky escribió años después *The University: An Owner's Manual* (1991), una obra imprescindible para cualquiera que desee reflexionar sobre los fundamentos, vicios y retos de las instituciones universitarias. En ella, Rosovsky retoma los elementos centrales de la educación superior que hemos mencionado, y los amplía en pos de formar personas cultas. Para Rosovsky, una persona educada debe, al menos (ver pp. 99-113):

- 1) Ser capaz de escribir en forma clara y efectiva. Comunicar con precisión, congruencia, coherencia y fuerza. Además, debe adquirir el entrenamiento necesario para pensar críticamente.
- 2) Tener una apreciación crítica de la forma y los métodos mediante los cuales se adquiere el conocimiento y ser consciente de sus limitantes. Además, tener una comprensión básica del universo, la sociedad y el hombre mismo. Todo esto implica poseer una familiaridad informada con los métodos matemáticos y experimentales de las ciencias físicas y biológicas; las fundamentales formas de análisis y las técnicas históricas y cuantitativas que permiten investigar y reflexionar sobre el funcionamiento y desarrollo de nuestras sociedades; algunos logros académicos, literarios y artísticos del pasado; y las más importantes concepciones religiosas y filosóficas de la humanidad.
- 3) Conocer otras culturas y épocas para poder visualizar la propia experiencia vital en contextos más amplios y en su esencial complejidad.
- 4) Poseer cierta comprensión y experiencia en problemáticas éticas y morales para fortalecer y promover una capacidad de juzgar informada que permita hacer elecciones morales discriminativas y prudentes.
- 5) Haber adquirido profundidad en algún campo del conocimiento y contar con

los datos, teorías y métodos que permitan definir algún problema concreto (especialización). Desarrollar la evidencia y los argumentos que se puedan proponer en las distintas facetas de un mismo problema y llegar a conclusiones basadas en una evaluación convincente de la evidencia que se posee (incrementar y generar conocimiento).

Como se puede intuir en (5), Rosovsky no es ingenuo. La formación generalista sólo funge como la base de la educación universitaria sobre la cual se edifica el saber especializado y técnico. La educación para Rosovsky implica necesariamente el desarrollo total del individuo, por lo que a la “formación profesional” debe sumarse la “formación humanista”: ninguna de las dos debe ser excluida. El currículum generalista permite que el universitario posea una cultura amplia y algunas destrezas necesarias para cualquier ámbito; los conocimientos especializados, por su parte, apoyan la futura estructura del empleo.

Uno de los grandes vicios de nuestras universidades consiste en la creencia de que la especialización es el único camino que permitirá a sus egresados desempeñarse con éxito en sus empleos. La especialización, las más de las veces, atrofia la medida que se requiere en la capacidad de juzgar. Sin ésta, los hombres y las mujeres, aunque sepan mucho de algo, terminan por actuar con premeditación e ignorancia. Incluso en las mejores universidades

del mundo y en los círculos científicos de mayor peso, la especialización es un mal que es preciso remediar: nos hace ciegos a asuntos que nos competen en tanto seres humanos.

3. *Profesores universitarios*

En 1996, Henry Rosovsky fue invitado a Madrid por el Club de Debate de la Universidad Complutense para dictar una conferencia sobre los condicionamientos y el futuro de la Universidad. Durante dicha visita fue entrevistado y frente a la pregunta acerca de la excelencia de la Universidad de Harvard, afirmó, no sin cierta contundencia, lo siguiente:

El nivel de una universidad lo configuran muchos factores, pero creo que el único determinante es la calidad del profesorado. En Harvard, la universidad más antigua de Estados Unidos, se nos conoce precisamente por esto, y este prestigio es el que atrae a los mejores estudiantes, los mayores fondos para la investigación y, ¡por supuesto!, el apoyo de nuestros antiguos alumnos, fuente importantísima de financiación, que reconocen en su triunfo profesional una deuda con la universidad. Harvard trabaja en la selección del profesorado con una exigencia poco común en Estados Unidos. Cuando queda vacante una plaza de profesor titular, la búsqueda del sustituto no se limita al abanico de posibilidades que ofrece nuestra universidad, ni siquiera nuestro país, se busca al mejor profesional allí donde se encuentre, en China, en Australia, o en cualquier parte del mundo (Rosovsky 1996, p. 1).

La afirmación de Rosovsky dista mucho de ser una verdad de Perogrullo. La mayoría de los estudios pedagógicos acerca de la enseñanza, e incluso las reflexiones más serias y profundas acerca de la Universidad, dan una centralidad casi exclusiva al estudiante en el proceso de enseñanza. Una prioridad que, dentro de sus posibles buenas intenciones, se desentiende del verdadero problema que acarrea tener pésimos profesores universitarios, quienes pueden malograr los dos pilares —de que hemos hablado— sobre los que descansa la Universidad.

He dicho hasta ahora que el amor a la verdad y la formación íntegra del ser humano —el denominado “enseñar a vivir”— son los dos pilares fundamentales sobre los que debemos reinventar la Universidad. Sin embargo, estos dos fundamentos no pueden ser consolidados sin un sabio constructor: el profesor universitario. Éste, junto con la Universidad, sufre una crisis: un vaciamiento aparentemente irreversible. Aquí debemos hablar en un plano ideal: ¿qué caracteriza al profesor universitario?, y ¿qué tipo de relación debe haber entre maestro y alumno para que se consigan las metas de la enseñanza superior?

Primero, al profesor lo caracteriza su amor desinteresado por la verdad. El maestro universitario es el mejor alumno. Su propio aprendizaje es la prioridad. Sólo hombres y mujeres “infectados con el virus del absoluto”, en palabras de Steiner, son capaces de transmitir esa actitud a sus

alumnos dotándolos de una suerte de “salvavidas contra el vacío”, y no hay mayor enseñanza que ésta. El profesor, así, no es un mero repetidor de lo ya dicho —los manuales son los peores enemigos de la educación universitaria—, sino que alza su propia voz y transmite el conocimiento que él mismo ha generado enseñando a sus alumnos a que ellos descubran la suya.

En segundo lugar, el maestro establece una relación emancipatoria con sus alumnos. La finalidad no es que éstos sigan siendo alumnos, o bien, que dependan eternamente de la enseñanza del maestro, sino que lo alcancen e incluso lo superen. Ejemplos hay suficientes: Sócrates y Platón, Platón y Aristóteles, Tycho Brahe y Kepler, Lagneau y Alain, Goethe y Schopenhauer, Husserl y Heidegger, Russell y Wittgenstein.

El profesor universitario ejerce cierto tipo de liderazgo. No lo hace en base a su carisma, pero tampoco sucumbe ante el paternalismo. Como gran líder, el buen maestro hace suya y enseña la máxima kantiana de la Ilustración: “Atrévete a pensar por ti mismo”. Siguiendo las enseñanzas de Gandhi, es “un pedagogo popular que imparte sus lecciones en el aula magna de la vida”. No ansía perpetuarse en su gloria y poder, sino que sueña con discípulos libres y preparados, capaces de enfrentarse de manera resuelta a sus propios problemas.

El proceso de enseñanza, si llega a buen término, resulta incendiario:

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. Las estampas de Molière son implacables (Steiner 2004, p. 26).

Uno de los métodos, más apropiados, para huir de la “rutina pedagógica” es el diálogo apasionado. Sólo la palabra hablada, el discurso que cuestiona y es cuestionado cara a cara y las afirmaciones interpeladas y no las que los alumnos digieren como un succulento almuerzo, sacan a relucir la verdad. El proceso de enseñanza, como nos lo legó el Sócrates platónico, es una especie de parto de ideas. Los dictados —no tanto “didácticos” como “dictatoriales”, por desgracia aún presentes en algunas de nuestras universidades—, detienen e inmovilizan el discurso, estatizan el libre juego del pensamiento y ocultan la verdad. La verdadera enseñanza nunca es dogmática.

Los diálogos platónicos son un claro ejemplo de este ejercicio. La discusión entre alumno y maestro, sana pero apasionada, configura un rasgo esencial del aprendizaje fructífero y la búsqueda desinteresada de la verdad. Para Borges (2001), la creación del género del diálogo, por parte de Platón, lleva el estigma trágico del alumno que perdió tanto a su maestro, como a su voz y al diálogo fortificante:

Pero podríamos decir también que Platón estaba triste por Sócrates. Después de la muerte de Sócrates se diría a sí mismo: “¿Qué hubiera dicho Sócrates a propósito de esta duda mía?”. Y entonces, para volver a oír la voz de su querido maestro, escribió los diálogos (...) Me imagino que su principal propósito era la ilusión de que, a pesar de que Sócrates hubiera bebido la cicuta, seguía acompañándolo (pp. 22-23).

Quizá sea Dante, en su *Divina comedia*, el que de mejor forma —breve pero brillante—, ha resumido el quehacer de la enseñanza: “*ad ora ad ora / m’insegnavate come l’uoms’eterna*” (hora tras hora / me enseñabas que el hombre se hace eterno). Estas palabras de Dante, puestas en boca de Brunetto, consolidan la meta de la formación del espíritu humano: la prioridad de la *vita contemplativa*, de las tareas estéticas, filosóficas e intelectuales que “eternizan” no sólo al hombre, sino a la humanidad (ver Steiner 2004, pp. 58-59).



4. Investigación

Dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, sostenida en la sede de la UNESCO en París el 9 de octubre de 1998, los asistentes aseveraron en el primer artículo de la Declaración:

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

(...)

c) *promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación* y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

A muchos les sonará extraño que los asistentes a la Conferencia afirmen, desde el primer artículo de la Declaración, que la investigación puede favorecer el desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto. ¿Acaso la investigación —esa tarea de roedores solitarios— puede contribuir de alguna forma a que la Universidad cumpla su compromiso social? En palabras de Alejandro Llano (2003), no hay mejor forma de transformar la sociedad desde dentro que mediante la indagación de verdades nuevas.

Existen cinco vicios recurrentes en nuestras universidades que irrumpen cualquier intento por hacer investigación, por indagar verdades nuevas, y que colapsan la misión social de la Universidad. En primer lugar, existe un vicio que denominaremos “simplificador”.

En *Funes el memorioso*, uno de sus geniales relatos, Borges narra la historia de Irineo Funes, mentado por rarezas del tipo de no darse con nadie y la de saber siempre la hora, cual reloj. Funes, el hombre de la memoria infalible, era capaz de intuir plenamente las aborrecidas crines de un potro, todos los vástagos y racimos y frutos que comprende una parra, las formas de las nubes australes del amanecer del treinta de abril de mil ochocientos ochenta y dos... No obstante, a diferencia del resto de los mortales, Funes era incapaz de analizar, pensar o abstraer. Su mundo se multiplicaba en una cantidad ilimitada de datos concretos (ver Borges 1997, pp. 123-136).

No resulta difícil comprender la idea que Borges tenía en la cabeza al escribir este relato. El ser humano, por naturaleza, es un ser idealizante, trabaja con conceptos y representaciones que dejan de lado las particularidades de la realidad. Nuestro lenguaje, nuestras ideas, las teorías científicas más sofisticadas que podamos imaginar, generalizan y sintetizan, y gracias a ello nos permiten pensar, hablar y hacer ciencia. Sin embargo, este hecho genera una paradoja: ¿acaso no son los singula-

res la realidad por antonomasia? Si nuestra respuesta es afirmativa, tendremos que aceptar que nuestra inteligencia trabaja con realidades de segundo grado y que no puede acceder a lo verdaderamente real.

Lejos de cualquier problemática puramente filosófica, este hecho configura uno de los conflictos más fuertes que cualquier institución de educación superior debe afrontar y resolver. Cara al conocimiento, los medios simplificadores parecen mutilar más que dar cuenta de aquellos fenómenos y realidades mediante sus elegantes teorías. El conocimiento científico muestra así su más fuerte paradoja, pues durante mucho tiempo su misión fue concebida como la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos a fin de revelar el orden y la simplicidad que les subyace. A pesar de ello, se ha mostrado imponente frente a la complejidad que constituye esencialmente la realidad que intenta elucidar.

La hiperespecialización, la cual se encierra en sí misma sin permitir su integración en una problemática global, genera una inadecuación cada vez más grande y profunda entre nuestros saberes —encasillados en disciplinas amuralladas y soberanas— y las realidades y problemas que día a día se nos revelan radicalmente multidisciplinarios.

Por otro lado, el segundo vicio al que denominaremos “complicador”, es paralelo al vicio simplificador. Para ganar una comprensión más profunda de un asunto, es útil, en principio, tener en cuenta nue-

vos elementos. Pero, cuando ese agregar materiales puede resultar inapropiado para el caso que se discute, quizá, se genera un vicio complicador que sólo se usa como medio para distraer, y hasta para desorientar y, así, bloquear la discusión. De esta manera, el que sucumbe ante el vicio complicador disfraza, de prudentes cautelas, lo que en realidad es un mero culto de la mistificación.

El problema de las dos culturas —humanista y científica— se acrecienta por medio de los vicios simplificadores y complicadores, los cuales impiden que la investigación universitaria llegue a buen puerto indagando verdades nuevas y uniendo los descubrimientos de las diversas disciplinas en una cosmovisión más rica, completa y compleja del mundo humano. Las universidades, a riesgo de perder el sentido mismo que les dio origen, no pueden dejar de lado el reto de conseguir “una confluencia armónica de los saberes”.

Los últimos tres vicios respecto a la investigación los denominaremos “vicios de la pseudo-autenticidad”. Carlos Pereda (2002) los ha denominado “fervor sucursalero”, “afán de novedades” y “entusiasmos nacionalistas” (ver pp. 61-64). Nos explicaremos. Por “fervor sucursalero” se entiende la tendencia de la razón perezosa a no investigar más allá de una línea, corriente o tradición preestablecida. Así, el investigador reduce su capacidad reflexiva a la administración diligente de una sucursal de pensamiento en su pequeño pobla-



do. Por los pasillos vemos a los orgullosos “iusnaturalistas”, a los “positivistas jurídicos”, a los “marxistas”, “tomistas”, “nietzscheanos”, “analíticos”, etcétera. La reflexión se vuelve un proceso de administrar el pasado y no se arriesga a pensar algo nuevo. No hay peor vicio para la investigación universitaria que el establecimiento, en sus oficinas, de simples sucursales del pensamiento.

Con respecto al “afán de novedades”, el investigador adopta la creencia implícita de que los criterios de validez del conocimiento los marcan las tendencias actuales. En las universidades mexicanas muchas veces no se hace otra cosa que mirar afuera, principalmente a las grandes capitales del pensamiento, como Nueva York o París, e imitar lo que se hace allí. Ser investigador se reduce a la capacidad de estar al día con las modas, con las publicaciones foráneas y los descubrimientos extranjeros. Es mucho más fácil hacer el esfuerzo por enterarse día a día de lo que otros hacen, que realizar el esfuerzo por hacer algo propio.

Por último, “los entusiasmos nacionalistas”, a diferencia del “afán de novedades”, buscan descolonizar el pensamiento y llevarlo hacia su propia identidad. Sin embargo, pese a sus buenas intenciones, el investigador que sucumbe ante el entusiasmo nacionalista cae en otro vicio falaz: debemos buscar la verdad allí, donde ésta se encuentre —ya sea fuera o dentro de la propia tierra—. Además, se debe tener

la capacidad para formular ideas propias, las cuales no son extranjeras o nacionales, sino individuales.

II. A modo de conclusión: la Universidad y la empresa

La Universidad nunca ha estado exenta de ambigüedades. Desde su instauración, en Bolonia, Salerno o el París medieval, su lugar en el cuerpo político y en las estructuras de poder ideológicas y fiscales de la comunidad circundante, nunca ha sido claro. La Universidad siempre ha estado sometida a tensiones fundamentales.

Quizá la relación más problemática que tenga hoy en día la Universidad —la que entra en colisión directa con su misión y sus fundamentos— sea la que tiene con la empresa.

Decía Antonio Millán Puelles que la Universidad no es una empresa común y corriente; es una empresa *sui generis* (ver Millán Puelles 1976). Este comentario recoge una de las paradojas más fuertes que acosan a cualquier institución de educación superior: a pesar de que el fin principal de la Universidad no es lucrar —puesto que la educación no se reduce a un simple producto sujeto a las leyes del mercado—, es imposible que se sostenga en pie sin un mínimo de estabilidad económica.

Esta paradoja ha llevado a que la mayoría de las universidades olviden cuál es su deber frente a la sociedad y frente a sus estudiantes. Evadiendo sus responsa-



bilidades y compitiendo dentro de las leyes del mercado, las universidades, ahora, centran sus esfuerzos en áreas que hubiesen resultado impensables hace cincuenta años: administración y operación, relaciones públicas, torneos deportivos, tiempo de presencia en los medios, departamentos de prensa e información, etcétera.

Como hemos reiterado, las universidades viven un proceso ya sea de vaciamiento, ya sea de reconstrucción. Estos procesos, opuestos en su perspectiva, son fruto del ingente crecimiento cuantitativo de la educación superior. Cada día hay más universidades, por tanto, cada día hay más oportunidades de que la educación llegue a más personas. Sin embargo, este aumento cuantitativo ha repercutido negativamente en la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes, los cuales, la mayoría de las veces, eligen una universidad con criterios que nada tienen que ver con la calidad académica de la institución. La democratización de la enseñanza no ha cosechado los frutos que de ella se esperaban:

No ha mejorado la comprensión, en el nivel popular de la sociedad moderna ni elevado el nivel de la cultura popular, ni reducido la brecha entre pobres y ricos, que sigue siendo tan basta como siempre. Como contrapartida, ha contribuido al declive del pensamiento crítico y a la erosión de los estándares intelectuales, obligándonos a considerar la posibilidad de que la educación masiva, tal y como los conservadores vienen diciendo desde

hace mucho tiempo, sea consustancialmente incompatible con la calidad de la educación (Lasch 1999, p. 159).

La democratización de la enseñanza ha sido contraproducente: no sólo no ha incrementado la cultura y la educación de los ciudadanos, sino que ahora tenemos una ingente cantidad de licenciados o ingenieros incapaces de resolver los problemas que se les presentan en su trabajo y en la vida. Cuando la enseñanza era para pocos, la injusticia solía ser económica. Ahora, hay miles de licenciados que seguramente no se han parado más de un día en la escuela, junto a otros, con el mismo grado académico, que se han partido el lomo por conseguir su título. Ésta es una injusticia cultural.

Frente a este proceso, las universidades han optado, o bien por vaciarse académicamente y fortalecer rubros secundarios pero que pueden atraer a los jóvenes, o por reconstruir su visión y misión desde la misma médula.

Muchas universidades contemporáneas surgieron y siguen surgiendo bajo el paradigma empresarial. La regla de oro, como en cualquier empresa, es sencilla: minimizar el costo y maximizar el beneficio. A pesar de su aparente plausibilidad, las universidades no pueden y no deben funcionar así. No son, no pueden y no deben ser simples empresas. Las leyes del mercado se dan de bruces frente a la realidad universitaria, pues su alma la constituye



la academia, la cual, por esencia, es siempre deficitaria. Ninguna universidad vive largo plazo de sus colegiaturas, y ninguna universidad sería se limita a impartir conocimientos gastados en bellas aulas modernas. Este paradigma tiene un período de corta duración.

La Universidad no debe caer en el vicio empresarial. Es mediante los financiamientos públicos y privados —como bien ha sugerido la European University Association (2006)— como la Universidad puede subsistir y a la vez cumplir su misión social.

Por último, cabe reiterar que el peor vicio que asecha a nuestras universidades es la poca o nula reflexión que hacemos en torno a ellas. La Universidad necesita ser pensada y trasformada, continua e ininterrumpidamente, con inteligencia e imaginación, o firmará definitivamente su acta de defunción. Es éste su mayor reto.

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis. (1997). *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (9 de octubre de 1998).
- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO. Archivo electrónico.
- European University Association (marzo de 2006). *A vision and strategy for*
- Europe's universities and European University Association*. Archivo electrónico.
- Lasch, Christopher. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.
- Llano, Alejandro. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Millán Puelles, Antonio. (1976). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, Edgar. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, Edgar. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.

- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, José. (1976). *El libro de las misiones*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pereda, Carlos. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pereda, Carlos. (1998). *Sueños de vagabundos. Un ensayo sobre filosofía, moral y literatura*. Madrid: Visor.
- Pereda, Carlos. (2002). «¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía?». *La filosofía en América Latina como problema y un epílogo desde la otra orilla*. México: PCOSA, pp. 57-73.
- Ribes, Diego. (2000). *Lo humano entre áreas. Arte, ciencia, tecnología, filosofía*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim.
- Rosovsky, Henry. (1991). *The University: An Owner's Manual*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Rosovsky, Henry. (1996). «Compromisos éticos y sociales de la Universidad del siglo XXI». *Aceprensa* 075/96, pp. 1-5.
- Steiner, George. (1989). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Barcelona: Destino.
- Steiner, George. (2001a). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George. (2001b). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela / Fondo de Cultura Económica.
- Tabucchi, Antonio. (2000). *Réquiem. Una alucinación*. Barcelona: Anagrama.
- Taylor, Charles. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.