

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
Para un manifiesto antipedagógico



José Sánchez-Parga

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
Para un manifiesto antipedagógico



Universidad Politécnica Salesiana
2003

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Para un manifiesto antipedagógico

José Sánchez-Parga

Ira Edición: Ediciones Abya-Yala
12 de Octubre 1430 y Wilson
Telf.: 2506251 / 2506267
Fax: 2506255 / 2 506-267
Casilla: 17-12-917
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayayala.org

Universidad Politécnica Salesiana
12 de Octubre 14-36 y Wilson
Telf.: 2236899 / 2236175
Quito-Ecuador

Autoedición: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-22-323-1

Impreso en Quito-Ecuador, Junio del 2003

“La comprensión de la ciencia sigue con posterioridad al aprendizaje”.

(Aristóteles, *Retórica*, I 7,1363b31)

“Cualquiera se sorprendería de ver el interés de los estudiantes por pasar de los *productos* de la investigación a los *métodos de producción*... Pero dicho interés se frustra en la medida que el docente pasa el tiempo (mata el tiempo) *exponiendo* sus *resultados*, y no explicando, en el curso de una praxis colectiva, *cómo* los obtuvo, lo que apasionaría a los estudiantes”.

(M. de Certeau, *La cultura en plural*)

ÍNDICE



1.	Docencia universitaria: su especificidad	13
	Antecedentes y presupuestos	13
	La docencia en la educación superior	17
	Docencia o pedagogía	22
	Docencia e investigación universitaria	25
	Docencia y evaluación.....	29
2.	La Ciencia no se enseña ni se aprende; se explica y comprende	33
3.	Docencia de la investigación científica.....	41
4.	La comunicación científica en la docencia universitaria	47
	1. La comunicación entre explicación y comprensión	47
	2. La comunicación de la experiencia científica	50
	3. No el docente sino la ciencia explica los conocimientos	53
5.	Docencia universitaria: crisis, síntomas y causas	57
6.	El estudiante y la docencia universitaria.....	61
	a. Una nueva disposición académica.....	61
	b. Desamordazar la palabra y desenmudecer la inteligencia	64
	c. La explicación docente y la pregunta del estudiante	66
7.	Programación académica de la investigación	69
	1. Organización de la ciencia	70
	2. Organización académica	73
8.	Variables geometrías académicas de la docencia Uuniversitaria	75
	1. El seminario	76
	2. Los talleres.....	80
9.	Docencia entre la cátedra, ex cátedra y autodidactismo.....	85
10.	La docencia universitaria vs. la “devastación intelectual”	91

a. La “producción destructiva” de inteligencias	91
b. Hacia una “devastación académica” de la Universidad	94
c. Despedagogizar la docencia	100
11. Estatuto científico de la explicación y docencia universitaria....	103
a. La explicación y la ciencia	103
b. Comprensión y explicación	105
c. Explicación y comprensión o la didáctica de la ciencia	110
12. Modelos explicativos en la docencia universitaria	113
1. Modelo estructuralista	117
2. Modelo de “ruptura epistemológica”	120
3. Modelo comparativo	123
4. Modelo generativo, evolutivo o histórico.....	125
5. Conclusiones	127
13. Y la Historia: ¿se explica o se cuenta?.....	129
14. Crisis académica de la Universidad: fugas docentes y “adiós” a las aulas	137
15. Para un Manifiesto Antipedagógico	145
16. ¿Son aplicadas las Ciencias Sociales? El caso de la Antropología.....	153
1. La tesis crítica de Mauss.....	155
2. Dimensiones de aplicación de las Ciencias Sociales.....	157
3. La antropología y sus aplicaciones	159
4. Por qué son difíciles de aplicar las Ciencias Sociales	161
5. Riesgos de aplicación de las Ciencias Sociales	164
17. Conclusión: “Maitres à penser”	169
ANEXOS	
I. Actualidad del <i>Contra profesores</i> de Sexto Empírico	171
1. Una antigua posmodernidad anti-intelectual.....	171
2. El Declinar de la docencia “académica”	175
II. La cerebralización de la técnica	179

PRESENTACIÓN



Tras casi una década de su creación y después de una inicial fase de desarrollo y ampliaciones, la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador ha entrado en un proceso de consolidación, en el que se han definido sus Políticas Académicas y se han elaborado sus Programas Académicos. En la actualidad comenzamos un nuevo período de implementación de dichas políticas y programas con un nuevo desafío: el de articular una Administración académica de mayor calidad y competencia con un Gobierno universitario más claro y eficiente.

Es en este contexto institucional, como expresión y resultado de la labor académica emprendida por la Universidad Politécnica Salesiana, con la finalidad de contribuir al desarrollo de los distintos ámbitos académicos y para incentivar el debate universitario, nos complace presentar el texto de José Sánchez Parga, *La docencia universitaria. Un manifiesto antipedagógico*. Confiamos que pueda servir de contribución para el tratamiento de una problemática tan crítica como actual, y esperamos que merezca nuevos estudios y ulteriores investigaciones por parte de otros colegas.

Queremos enfatizar aquí el interés no sólo universitario sino también de la misma institucionalidad salesiana en el hecho docente y educativo, cuando el actual problema de la sociedad moderna es haberse vuelto tan maleducada (en el sentido etimológico), al perder no sólo valores educacionales sino el mismo carácter educativo de la cultura. Si por un lado la docencia universitaria se presenta como eje de convergencia y concatenador de los otros programas y actividades académicos (desarrollo curricular, investigación, evaluación, planificación), de otro lado sus alcances educacionales trascienden los espacios universitarios, para comprometer el desarrollo humano de la

sociedad. Lo que nos invita a evocar el ideal casi religioso que tenía la *paideia* en la antigüedad.

Por último aprovecho esta presentación para invitar a quienes integramos la Universidad Politécnica Salesiana a formar y reforzar una real comunidad académica a partir de todas nuestras contribuciones científicas, docentes e investigativas y pastorales en beneficio de la sociedad.

Dr. Luciano Bellini
Rector
Universidad Politécnica Salesiana

INTRODUCCIÓN



Tras la elaboración de las *Políticas Académicas* y su aprobación por las autoridades en el curso del año 2001, la Dirección Académica de la UPS–Q definió los principios e identificó los criterios y lineamientos para la producción y la implementación de los correspondientes *Programas Académicos* (currículo, docencia, investigación, evaluación, planificación, extensión universitaria y postgrados), que serían implementados por las Facultades y Carreras de la Universidad.

Como parte de esta tarea, y para desarrollar la articulación entre los Programas Académicos de las Facultades y Carreras con las Políticas Académicas, se iniciaron estudios y trabajos en el área de la docencia universitaria, por considerarlo el más urgente, y también condición para el desarrollo de los otros campos académicos (sobre todo el de la investigación).

Los primeros resultados de esta actividad han dado lugar a una secuencia de textos, dirigidos para preparar un seminario de docentes universitarios, y posteriormente un programa de estudios sobre docencia e investigación universitarias. Los textos recogidos aquí no responden a una organización lógica o analítica, sino a delimitar una serie de campos y praxis científicos y académicos de la actualidad socio cultural, todos ellos convergentes en la problemática de la docencia universitaria. No se trata más que de una muestra.

Dentro de estos mismos objetivos, presentamos una primera serie de textos sobre *Docencia Universitaria*, problemática que tiene alcances académicos más amplios y complejos, y que merecerán ulteriores discusiones y elaboraciones. De hecho se trata de una cuestión inagotable y actual, no sólo por su doble sistema de conexiones, científicas y académicas, sino también por encontrarse atravesada por la diversidad de fenómenos y procesos que caracterizan la sociedad moderna.

Tanto la identificación del tema tratado como muchos de los aportes que lo han enriquecido son producto de un trabajo en equipo de la Dirección Académica, al que de manera particular ha contribuido el mismo Director René Unda. Quiero también recordar una deuda con la Dirección Académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde entre 1996 y 1999, desde la Dirección de Investigación, comencé a interesarme por las políticas y programas académicos. A todos ellos, al Rector de la Universidad Politécnica Salesiana, Luciano Bellini, por su disposición a publicar este texto y a tantos excelentes docentes conocidos durante muchos años, va dedicado un particular agradecimiento.

1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Su especificidad



Antecedentes y presupuestos¹

La formación universitaria no puede entenderse ni justificarse, en cuanto *educación superior*, sino como resultado de un proceso educativo, que presupone una educación *primaria* y una educación *secundaria*, con sus propias especificidades educativas, y que la docencia universitaria completa y culmina. De manera general, como no se suele pensar la docencia universitaria a partir de sus condiciones de posibilidad, es decir desde la educación primera y secundaria, puede ser ilustrativo para la argumentación que planteamos, repensar de manera breve y esquemática, las especificidades de la educación primera y secundaria a partir de la perspectiva y retrospectiva de la educación universitaria.

Antes de entender el carácter superior de la docencia universitaria es preciso comprender el proceso de formación en el que se inscribe, y qué modelos de enseñanza presupone, ya que sin estos, o con una educación primaria y secundaria deficientes, la docencia universitaria sería o inútil o muy limitada en su eficiencia y formación. Ya que partimos del supuesto que la docencia universitaria no se caracteriza tanto y tan sólo por los contenidos y formas de la enseñanza o contenido de los conocimientos, cuanto por el nivel de desarrollo intelectual de los estudiantes, el cual sólo puede ser resultado de una completa y coherente educación primaria y secundaria.

¹ Una primera y provisional versión de este texto fue publicada en la revista *Universitas*, n. 1, marzo, 2002 de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca.

En otras palabras, quien ha recibido una deficiente educación secundaria y primera, por muy buenas que sean las disposiciones e intereses y mucha la calidad de la docencia universitaria, ésta nunca logrará cumplir sus objetivos académicos. De la misma manera, sin un previo desarrollo de la educación primaria, sin un cumplimiento por parte de ésta de sus específicos objetivos educativos y de aprendizaje, tampoco la educación secundaria podría lograr los suyos, puesto que presupone aquellos.

El objetivo de la *educación primera* no es propiamente transmitir conocimientos, sino más bien *desarrollar las capacidades intelectuales* del niño, referidas a aquellas categorías del pensamiento que son la condición de posibilidad, para que ulteriormente el niño pueda organizar los conocimientos correspondientes a dichas categorías mentales. Si el niño no ha desarrollado previamente las *formas gramaticales* de la lengua, en base de un amplio y regular uso de ellas, no podrá adquirir las *formas lógicas* del pensamiento. Podrá llegar a saber lo que es la causalidad o una hipótesis, pero no podrá practicar un pensamiento causal e hipotético. Ya que las formas lógicas se fundan sobre las gramaticales y las presuponen.²

De la misma manera, sin un previo desarrollo, durante la educación primaria, de las categorías temporales (antes y después, lo nuevo y viejo, o antiguo, las duraciones largas, medias y cortas, las sucesiones, las simultaneidades, los cambios y sus diferentes ritmos, las frecuencias y repeticiones...), el niño no podrá después aprender y organizar las temporalidades presentes, pasadas y futuras; en definitiva nunca será capaz de pensar conocimientos históricos; todo lo más podrá retenerlos en la memoria, pero nunca como contenidos de un pensamiento histórico; es decir, pensar la particular “realidad del pasado”.

Exactamente lo mismo ocurre con las categorías espaciales (arriba y abajo, delante y detrás, dentro y fuera, lejos y cerca, las dimensiones de las distancias, encima y debajo...), sin cuyo desarrollo tampoco es posible enseñar, aprender y organizar los conocimientos geográficos.

2 Las líneas generales, que definen la programación de la educación primaria, responden a un modelo generalizado en Europa. El modelo esquemáticamente propuesto está inspirado en el *Programme Intégré. Plan des activités réparties selon cycles. 1993-1994* de Bélgica.

Según esto la educación primaria abarca cinco grandes áreas de **competencias específicas**:

- a) lengua o formas gramaticales de la lógica
- b) cálculo aritmético o formas mentales matemáticas
- c) categorías o capacidades del pensamiento espacial
- d) categorías o capacidades del pensamiento temporal
- e) categorías socio-relacionales (mundo, grupo, el otro, consigo mismo).

Estas competencias específicas se desarrollarán y complementarán simultáneamente con las llamadas **competencias de integración**: oír/hablar, leer/escribir. Todos aquellos saberes que no han sido objeto o contenido de la inteligencia, sino que son formas de la inteligencia, son “parte de la inteligencia”, como diría Aristóteles, sirven para dar forma a todos los conocimientos aprendidos y las formas de aprenderlos.

El dominio de ambos géneros de competencias deberá ser completo al cabo de todo el ciclo de la educación primaria; siendo el nivel de dominio en el manejo de estas competencias lo que califica la *educación primaria* y su nivel de preparación para la secundaria.

Sólo cumplidos los objetivos de la educación primaria podrá emprenderse una *educación secundaria*, cuya docencia se orienta no sólo y no tanto a la transmisión cuanto a una enseñanza de conocimientos, cuyo aprendizaje consista en la *organización de dichos conocimientos*. El estudiante sólo aprende los conocimientos que le enseñan en la medida que sabe organizarlos y relacionarlos de acuerdo a modalidades específicas. Sólo esta precisa organización de los conocimientos de la historia, la geografía, la literatura, etc., al mismo tiempo que ayuda al estudiante a aprenderlos, en la medida que los organiza y comprende, comienza a desarrollar en él un pensamiento histórico, geográfico, matemático, literario...

Según esto la *docencia en la educación secundaria no deberá limitarse a enseñar conocimientos sino a enseñar como los conocimientos se organizan*. Es su organización lo que un profesor debe saber enseñar. Una cosa es enseñar los ríos de un país, sus fuentes, su curso, los cambios en sus cauces, sus afluentes y desembocadura, algo muy diferente es enseñar la cuenca fluvial de un río y el sistema fluvial de un país, y

otra también muy diferente es enseñar dicho sistema fluvial, las cuencas hidrográficas de un país en relación con la orografía, el sistema montañoso, los sistemas climáticos y ecológicos, etc. Se trata en definitiva de aprender una realidad geográfica particular dentro del conjunto de la geografía. Lo mismo se puede decir de la historia: una es la enseñanza de la Edad Media con todas sus características (modelo feudal, asentamiento rural, expansión del cristianismo...) y otra la enseñanza de la Edad Media como resultado de la transformación de la Edad Antigua (caída del imperio romano y dominación gótica) y preparación de la Edad Moderna; una cosa es “contar” la Revolución Francesa, con sus diferentes personajes y episodios, y otra muy distinta explicar los procesos de cambio que dieron lugar a la Revolución Francesa, todos los factores que confluyen en ella, y las transformaciones que ella misma provocará en sus ulteriores desarrollos.

De igual manera hay que tratar todas las “materias” o campos del saber de la educación secundaria. Y siempre recurriendo a una implementación de las **competencias de integración** desarrolladas en base de ejercicios de búsqueda de información, de organización o clasificación de informaciones (clasificar datos, registros de observación...): **competencias funcionales y estructurantes**. Se trata de seguir aplicando de manera más elaborada las funciones instrumentales de OÍR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR, pero adaptadas a la fase propia de la educación secundaria: organizar los conocimientos.

Si al leer una novela, como por ejemplo, *Pantaleón y las visitadoras* de Vargas Llosa, no se enseña y orienta una lectura que permita, en primer lugar, situar el autor en el boom latinoamericano, dicha novela dentro de la obra general del autor, y en segundo lugar, registrar: la acción principal y las secundarias del relato; los personajes principales y secundarios, sus distintas personalidades o caracteres, los escenarios, las descripciones, las ideas o valores transmitidos por el autor, los diferentes recursos literarios o estilísticos (metáforas, comparaciones, adjetivaciones, imágenes...) sólo con una práctica habitual de este género de lectura podrá el estudiante desarrollar competencias de crítica literaria. Lo que después le servirá para analizar e interpretar otro género de textos.

Puesto que no hay mejor nivelación de los diferentes niveles o diferentes formas de inteligencia que una buena educación primaria y secundaria, la que no sólo prepara sino que *condiciona* la educación

universitaria, si la educación primera y secundaria no han cumplido sus objetivos específicos en la formación del estudiante, la educación universitaria por muy buena que sea tendrá muy deficientes y precarios resultados.

En términos realistas habrá que considerar que cada nivel superior de educación deberá suplir las posibles deficiencias del nivel inferior, para poder desempeñar sus específicas competencias educativas y lograr sus específicas efectividades y objetivos. En tal sentido la educación secundaria, sin declinar sus propias especificidades docentes deberá completar las posibles limitaciones de una educación primaria, con la finalidad de lograr aquellas; así como la formación universitaria, sin abandonar tampoco sus propias especificidades y objetivos docentes y de formación superior, tendrá que completar posibles defectos y suplir determinadas carencias de la educación secundaria, si pretende lograr sus propios objetivos.

Sin embargo, los defectos y limitaciones de la formación en los niveles educativos anteriores pueden ser de tal índole, y tal el grado de sus carencias, que la docencia superior (secundaria respecto de la primaria, y la universitaria respecto de la secundaria) no sólo no podrá completar ni compensar, sino que tales deficiencias impedirán de manera absoluta que dicha educación superior logre sus más elementales efectos y rendimientos de su específica formación. En otras palabras, es totalmente inútil ya que los estudiantes carecen de las condiciones necesarias y requeridas para tal formación. Y lo peor que puede ocurrir es que tal formación universitaria implementada en estudiantes que no están capacitados para ellas, no sólo no logrará ser una real formación universitaria, degenerando en una suerte de educación secundaria en la universidad, sino que tampoco logrará complementar o completar las deficiencias de la educación secundaria.

La docencia en la educación superior

El objeto de la docencia universitaria no consiste en la exposición de los conocimientos de una ciencia, sino en cómo tal ciencia produce sus conocimientos, cuáles son los medios conceptuales y metodológicos para producir tales conocimientos, por qué se producen dichos conocimientos en ruptura o desarrollo respecto de otros conocimientos. Más que exponer el pensamiento de Maquiavelo, los conocien-

tos del marxismo, la teoría sociológica de Weber o las ideas antropológicas de Levi–Strauss, la docencia universitaria debe enseñar por qué, cómo, en qué circunstancias históricas e intelectuales o científicas se produjeron tales conocimientos; qué problemas se planteaban tales pensadores y de qué modo los resolvieron. En otras palabras la docencia universitaria más que enseñar los conocimientos de una ciencia enseña a pensar una determinada ciencia y a pensar científicamente sus conocimientos. La docencia universitaria responde a los *por qué* de los conocimientos, a sus razones y sus causas; los explica.

Si cada vez resulta más necesario y también más urgente definir y reforzar la especificidad de la docencia universitaria, es porque las ciencias además de su normal acumulación de conocimientos, amplían cada vez más sus campos, se vuelven cada vez más complejas y diversificadas. Este proceso científico hace más difícil que la docencia universitaria pueda abarcar la ampliación de los conocimientos de cada ciencia, sin embargo la formación universitaria debe garantizar una formación científica y la preparación de profesionales, que si bien no abarcan todo el universo de conocimientos de una ciencia, sí son capaces de pensarlos científicamente. La sociología, la política, la psicología o el psicoanálisis, la biología o la física se han convertido en ciencias muy extensas, y muy difíciles de abarcar durante los períodos académicos de la universidad. Por eso la docencia universitaria habrá de precisar cada vez más su principal objetivo: formar sociólogos, biólogos, antropólogos, físicos... que si bien no han aprendido todos los conocimientos de sus respectivas ciencias son muy capaces de pensar sociológicamente, antropológicamente, comunicacionalmente, psicoanalíticamente, políticamente, biológicamente... la realidad. Lo que la docencia universitaria “enseña” no es tanto los conocimientos de una ciencia cuanto a pensar dicha ciencia y sus conocimientos. Una vez que el estudiante universitario sabe *explicar* los conocimientos que ha *comprendido* de una ciencia, está en condiciones de explicar todos los otros conocimientos de dicha ciencia que aún no ha aprendido o que podrá aprender.

Esta especificidad de la docencia universitaria resulta tanto más pertinente por el hecho de que en la actualidad la posibilidad y disponibilidad de acceder a los conocimientos e informaciones sobre cualquier ciencia son enormes (libros, revistas, publicaciones de todo género, eventos diversos, informaciones y datos extraordinariamente elabo-

rados...); pero cada vez resulta en cambio más difícil el desarrollo científico y del pensamiento al interior de cada ciencia.

La docencia universitaria plantea un problema del orden de la “epistemología de la ciencia” con implicaciones académicas y en cierto modo educativo–pedagógicas, y que podría formularse en los siguientes términos: si la ciencia, en lugar de un conjunto más o menos sistematizado de conocimientos relativos a un determinado campo del saber, es ante todo, y sobre todo, un proceso y modo particulares de producción de dichos conocimientos, la cuestión que se plantea es cómo “disciplinar” académicamente dicha ciencia, privilegiando la exposición, programación y docencia ya sea o bien del proceso y modo de producción de los conocimientos, o bien del sistema de todos los conocimientos de dicha ciencia, cómo se organizan y estructuran y relacionan entre sí.

De hecho, el *orden teórico* de una ciencia, los procesos y procedimientos, modos y medios con que produce y desarrolla sus conocimientos, no es el mismo que el *orden de exposición* de dichos conocimientos. Aquel puede relevar más bien de una *genética* de los conocimientos, mientras que este correspondería más bien a una *sistemática* estructural de los conocimientos. Mientras que un enfoque privilegia el proceso, según el cual unos conocimientos producen otros conocimientos, el otro privilegia cómo los conocimientos se piensan entre sí, es decir, cómo unos se explican y comprenden desde otros.

Este planteamiento al nivel general de una ciencia puede reproducirse al nivel de un determinado conocimiento, concepto, teoría particular o campo específico dentro de una misma ciencia: también en estos niveles más precisos se puede privilegiar un enfoque *teórico–genético* (cómo y por qué se produce un concepto, de qué manera se desarrolla teóricamente) o un enfoque *expositivo–sistemático* (el sentido y significación de dicho concepto en relación con los demás conceptos de un mismo marco o campo conceptual). En cualquier caso una docencia que tiene en cuenta ambos enfoques no se limita a enseñar conocimientos sino a pensarlos.

Estos dos órdenes, el *teórico–genético* y el *sistemático–estructural* no son diferentes, sino más bien tan inseparables como complementarios del mismo proceso y conocimiento científicos, ya que en toda ciencia el modo de producción de los conocimientos inevitablemente comporta un progresivo grado de sistematización de dichos conocimientos.

Sin embargo, ya la docencia universitaria, al disciplinar académicamente una ciencia por medio de su “pensum” o “currículo” (la sociología, la biología o antropología), al traducirla en programas académicos y agrupaciones de “materias”, tiende más bien a privilegiar el orden de la exposición sistemática, de la estructuración y organización de los conocimientos por campos y áreas temáticos, pero tal procedimiento académico y de “disciplina de la ciencia” tiende a descuidar el orden teórico–genético de la ciencia en cuanto **proceso y modo de producción de sus conocimientos**.

Tomemos un primer ejemplo del psicoanálisis. Se puede “enseñar” el concepto de “asociaciones libres” como el método por el cual es posible interpretar las elaboraciones del inconsciente durante la práctica psicoanalítica, ya que es a partir de tales “asociaciones libres” que el analizante, hablando de lo que se le ocurra, va dejándose hablar por su inconsciente, lo que permite al analista identificar e interpretar los *significantes* del discurso (no censurados por la conciencia) al margen de sus significados (que son elaboraciones conscientes). Pero también se puede enseñar cómo Freud produce el concepto de “asociaciones libres” a partir de las “resistencias inconscientes” de los analizados para hablar de sus reales problemas, y cómo será después a partir del discurso espontáneo del analizante, liberado de las resistencias conscientes, que por asociaciones libres, cuyos significantes aparecen liberados de la censura, se construye inconscientemente el discurso del analizante y el analista desconstruye e interpreta sus significantes.

Este dispositivo teórico–metodológico es tan eficiente y se encuentra científicamente tan fundamentado, que puede aplicarse al campo de la antropología, cuyo presupuesto es análogo al del psicoanálisis: si una sociedad es hablada, pensada e interpretada desde su cultura, es por procedimientos metodológicos similares a las “asociaciones libres”, a la interpretación de “significantes”, que la cultura puede ser procesada.

Otro ejemplo tomado de la sociología actual es el concepto de “movimientos sociales”. A partir de su definición como “la constitución de actores sociales en sus específicas prácticas y discursos”, se pueden explicar los distintos significados de cada uno de sus componentes conceptuales y las correspondientes relaciones conceptuales de dicha definición. Pero este mismo concepto puede ser enseñado a partir de la transformación del paradigma estructuralista, que explica los procesos

sociales y cómo los diferentes sectores de la sociedad se encuentran *su- jetos* a ellos, en un paradigma postestructuralista (“el regreso del actor”), donde el análisis se desplaza de las estructuras y los procesos sociales a las actuaciones en ellos de los diferentes grupos, clases y sectores de la sociedad, tomando como referente analítico tales actuaciones, prácticas y discursos, por los cuales dichos actores se constituyen e identifican. Finalmente, también el concepto puede ser explicado desde las mismas transformaciones de la estructura de clases de la sociedad moderna, donde el paradigma de la “lucha” y de los cambios “revolucionarios” en los nuevos escenarios democráticos han dado lugar a nuevas formas de “acción social”.

Se trata de dos modos de “explicar” la ciencia, que lejos de diferentes son complementarios, enriqueciéndose mutuamente. Sin embargo, tres razones recomendarían enfatizar el enfoque teórico–genético de producción de conocimientos sin detrimento del enfoque más sistemático:

- a) Permitiría corregir y complementar lo que parece haber sido la tendencia más generalizada o dominante de la docencia universitaria: enseñar conocimiento de las distintas ciencias y no tanto el modo, el proceso y los procedimientos de producción de dichos conocimientos.
- b) Si la especificidad de la formación universitaria es la formación científica, basada ésta en el desarrollo del pensamiento científico y no tanto en la ampliación de conocimientos científicos, sería necesario priorizar el enfoque teórico sobre el sistemático, ya que es aquel pensamiento el que realmente forma científicamente y prepara para la investigación: prepara y “enseña” a producir conocimientos.
- c) Dados los actuales desarrollos de las ciencias, la ampliación, diversificación y complejización de sus campos de conocimientos, cada vez resulta más difícil que durante el período de una carrera se puedan abarcar tantos y tan especializados conocimientos de una misma ciencia. Siendo por ello necesario implementar una “economía académica” de cada ciencia, no es menos necesario que el estudiante y futuro profesional, aunque no posea todos los actuales conocimientos de dicha ciencia, tenga la suficiente formación científica.

Una buena docencia universitaria y formación científica del estudiante deberían garantizar e integrar la doble comprensión del proceso científico y de los “usos de la ciencia”: la producción de conocimientos y su aplicación.

Docencia o pedagogía

Si el objeto de la docencia universitaria es siempre una ciencia, explicar y comprender dicha ciencia; cómo se desarrolla y piensan los conocimientos que tal ciencia produce y el modo cómo los produce, será la misma ciencia la que determina y precisa las formas y procedimientos de su exposición, de su “enseñanza y aprendizaje”. Cada ciencia, por consiguiente, posee su propia “pedagogía” y modalidades de exposición y explicación de acuerdo a la particular generación/desarrollo y organización de sus conocimientos. Cualquier pedagogía o didáctica ajena a una ciencia no sólo será incapaz de enseñar a pensar dicha ciencia, puesto que una ciencia únicamente puede ser pensada desde sí misma, sino que cualquier intento de pedagogización o de instrumentalización didáctica de los conocimientos de una ciencia se limitaría a meras recetas educativas; a trucos y artificios pedagógicos.

Los intentos de pedagogización de la docencia universitaria son por lo general resultado de una pérdida y precarización del pensamiento científico propio de cada ciencia. Cuando las ciencias se empobrecen teóricamente, cuando sus sistemas conceptuales se vuelven nocionales, simples ideas e informaciones para designar la realidad pero no para comprenderla y explicarla y producir nuevos conocimientos sobre ella, tal penuria epistemológica lleva a recurrir a la pedagogía, como si una ciencia subsidiaria pudiera compensar las deficiencias de la práctica y de los usos de otras ciencias.

Consecuentemente, siendo el reto y responsabilidad de la docencia universitaria no tanto “enseñar” los conocimientos de una ciencia sino “EXPLICARLOS” desde dicha ciencia, la formación del estudiante universitario no es aprender los conocimientos de una ciencia, para lo cual pudiera servirle una pedagogía, sino “aprender a pensar” dichos conocimientos desde dicha ciencia. Ahora bien, la única manera de “enseñar a pensar” una ciencia consiste en EXPLICAR Y COMPRENDER sus conocimientos.

Así planteado, el problema de la docencia universitaria no es tanto de orden pedagógico cuanto científico. Sólo el docente que conoce su ciencia, que sabe cómo se producen los conocimientos en ella, y cómo se organizan, explicándose todos ellos entre sí, es capaz de implementar una competente y eficaz docencia universitaria. No hay una pedagogía capaz de enseñar a pensar una ciencia; sólo desde cada ciencia particular, desde sus propias explicaciones y comprensiones, se llega a formar el pensamiento científico del estudiante.

No cuando una ciencia se “enseña y aprende”, sino cuando se “explica y comprende” pueden ser usados y aplicados los conocimientos de la ciencia.

El *modo* cómo la sociología produce y organiza sus conocimientos no es el mismo que el *modo* de producir y organizar los conocimientos de la antropología, el psicoanálisis o la lingüística. Si el estudiante no comprende estos *modos de producción y organización de los conocimientos* de la ciencia podrá aprender en el mejor de los casos muchos conocimientos de sociología, antropología, psicoanálisis o lingüística, pero nunca llegará a pensar sociológicamente, antropológicamente, psicoanalíticamente la realidad y sus problemas.

Según esto, ninguna pedagogía podrá enseñar ni servir a un antropólogo, sociólogo o psicoanalista a explicar sus respectivas ciencias. A no ser que dicho pedagogo sea tan buen sociólogo, antropólogo o psicoanalista como pedagogo. Cualquiera, después de haber leído un libro de sociología, de antropología o de psicoanálisis, y de haberlo entendido podría atreverse a enseñar los conocimientos que aprendió en tal lectura, pero no podrá enseñar a pensar dichos conocimientos: no puede explicarlos, porque no sabe cómo fueron producidos y en tal sentido no puede tampoco comprenderlos.

Sobre la *pedagogía de una ciencia* es importante precisar que el mismo pensamiento científico posee sus características, dificultades, y que no siempre el estudiante se encuentra suficientemente preparado por su anterior formación (deficiente educación primaria) para comprender los presupuestos epistemológicos, los componentes teóricos y conceptuales y niveles de abstracción y procedimientos lógicos de una ciencia. La docencia universitaria lejos de desconocer esta situación, probablemente más generalizada de lo que suponen la mayor parte de los docentes deberá tenerla muy en cuenta. Pero esto no significa que por procedimientos pedagógicos e instrumentos didácticos *se facilite* al

estudiante la comprensión de la ciencia. Una docencia universitaria que *facilita las dificultades de una ciencia* para su mejor aprendizaje, lejos de enseñar una ciencia lo que se “aprende” es su versión divulgada. Lo que entonces se “aprende” es una “sociología de quiosco”, una “antropología de quiosco”, un “psicoanálisis de quiosco”, recetarios de nociones e informaciones y trucos propios de cada una de dichas ciencias.

El docente universitario no es ningún “facilitador” científico que vanaliza, descafeína y hace digestiva una ciencia para que pueda ser aprendida “sin esfuerzo”; como si su función docente se redujera a implementar un método: “aprenda sociología en 30 días”, “aprenda el psicoanálisis en 30 lecciones”. Todo lo contrario, su responsabilidad docente y hasta educativa consiste en que los estudiantes lleguen a comprender las dificultades de la ciencia, comprender una ciencia con todas sus dificultades, ya que cuanto más difíciles son las dificultades que el estudiante comprende de una ciencia tanto más se forma y mejor piensa científicamente.

Tomemos un ejemplo muy preciso: una cosa es aplicar conocimientos de sociología o aplicar conceptos sociológicos a fenómenos y procesos de la infancia y la adolescencia y otra muy diferente elaborar y desarrollar una *sociología de la infancia*, que piense, explique y comprenda sociológicamente dichas realidades. El tipo de práctica que se desprende de saberes sociológicos tan diferentes es muy grande.

De hecho, y cada vez con más frecuencia, nos encontramos con propuestas educativas y con trabajos académicos, que en nombre de una ciencia no hacen más que producir y traficar chatarra científica: ciencias vaciadas de pensamiento y conocimientos sin teoría, que ni son explicados ni explican las realidades a las que se refieren. No es raro que aparezcan explicaciones del desarrollo capitalista, que ignoran “el capital” como objeto teórico, psicoanálisis sin inconsciente, sociologías que desconocen el “hecho social” y su construcción, o antropologías que nunca han pensado “la diferencia” en cuanto concepto teórico, ya que están convencidas que las diferencias entre sociedades y culturas se palpan y se ven, y por consiguiente no es necesario pensar éstas desde aquella.

El gran reto educativo de la docencia universitaria consiste específicamente en cómo EXPLICAR y lograr que el estudiante COMPRENDIA las mayores dificultades de cada ciencia. Esto, y no otra cosa,

es lo que “enseña a pensar”, y en esto consiste la formación universitaria.

Nada de esto impide; sin embargo, que la docencia universitaria recurra a procedimientos comunicacionales y pedagógicos, que ayuden a la explicación/compreión de una ciencia, sobre todo, si se tienen en cuenta las deficiencias en la formación intelectual de los estudiantes. Defectos de un pensamiento no habituado al análisis y síntesis, a la organización y esquematización de los conocimientos, a los procedimientos lógicos y argumentativos, a la racionalización, la conceptualización y la abstracción, todo esto que es parte del conocimiento científico es parte también de sus presupuestos, y por consiguiente de un tratamiento metodológico y pedagógico. Pero no de la pedagogía. Que el docente proponga en cada clase un esquema de su curso, que establezca las conexiones y continuidades entre los sucesivos desarrollos temáticos y problemáticos, que en el trabajo de la bibliografía oriente y guíe la lectura con indicadores o cuestiones de referencia, que faciliten la comprensión de textos; todos estos y otros muchos recursos serán siempre importantes y necesarios para que la docencia universitaria lejos de abdicar de su especificidad científica, apoye la formación intelectual y el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

Los planteamientos precedentes de ninguna manera impiden que la docencia universitaria pueda adoptar recursos y orientaciones o procedimientos pedagógicos sin detrimento de su específica condición y eficacia académicas. Más aún, teniendo en cuenta las posibles y hasta generalizadas deficiencias de la educación secundaria, dadas las limitaciones en la formación preuniversitaria, será hasta necesario que la docencia en la Universidad compense y complete los bajos niveles de dicha formación, no para suplirla o sustituirla, sino con la finalidad de lograr una mejor eficiencia docente.

Docencia e investigación universitarias

Aunque nadie en ningún medio académico se atreva a cuestionar que la investigación es un elemento tan fundamental como específico de la formación universitaria, no es fácil identificar el lugar académico de la investigación o de las prácticas específicas de investigación en dicho proceso de la formación superior.

Esta dificultad se encuentra, a su vez, atravesada por otra, relativa a las imprecisas o vaporosas ideas sobre lo que es la investigación. Para unos todo o cualquier cosa puede ser investigación, y hasta llaman investigar a la elaboración de monografías o recopilación de información y datos sobre un determinado tema; trabajos propios de la educación secundaria, pero inapropiados en la educación superior. Sin desconocer el valor de estos trabajos escolares o académicos, y su importancia para la preparación de las futuras prácticas de investigación en la Universidad, la investigación universitaria se entiende siempre en términos de una *investigación científica*, realizada en el campo de una ciencia particular, y de acuerdo a un determinado modo y metodología de producción de conocimientos propios de dicha ciencia. Se trata de prácticas de investigación, en las que el mismo investigador se encuentra “sujeto” a un determinado proceso científico y académico.

Es en este preciso sentido nos parece importante mostrar la estrecha articulación entre la docencia universitaria, en cuanto explicación y comprensión de los modos de producción de los conocimientos de una ciencia, y las prácticas investigativas en el marco de dicha ciencia. Con ello se pretende demostrar que sólo una docencia implementada en los términos desarrollados, y con su especificidad académica, constituye la condición necesaria para la formación de investigadores. Por el contrario, una docencia que se limite a transmitir, enseñar y aprender conocimientos, lejos de preparar para la formación de investigadores, se constituye en un serio obstáculo para la formación de investigadores y la realización de posibles investigaciones. Es toda la diferencia que existe entre manejar conocimientos en cuanto “datos” o “hechos” y conocimientos en cuanto “producidos” y elaborados.

Se suele atribuir una mayor o menor importancia y valoración académicas a las llamadas “memorias” o “tesis” de grado, y no sin razón, puesto que constituyen la mejor oportunidad para que el estudiante, contando con los necesarios apoyos y requerimientos académicos, pueda hacer la experiencia científica de producir conocimientos en el área de su ciencia y especialidad o carrera. Sin esta experiencia académica, con todas sus exigencias y colaboraciones o recursos disponibles durante su formación, el estudiante difícilmente podrá después llevar a cabo una práctica científica de esta índole, lo que por otra parte supondrá siempre un vacío en su formación profesional y futuros desempeños profesionales. No son tan frecuentes las ocasiones y los pro-

fesores que en sus respectivas materias, más allá de alguna composición o ensayo sobre temas particulares, implementan ejercicios de investigación con un cierto rigor científico y metodológico.

Lo que de manera generalizada se constata y llama la atención es la distancia, diferencia y separación entre la práctica docente y la investigación, en cuanto prácticas académicas no sólo distintas, sino también carentes de relación alguna entre ellas. Pero esto no significa que la docencia universitaria no tenga nada que ver con la investigación, a no ser en cuanto los presupuestos implícitos o determinadas condiciones indirectas para las posibles prácticas investigativas.

Si, en contra de lo que se acaba de sostener, la docencia no se ejerce como una exposición del proceso científico, y se limita a “enseñar” los conocimientos de una ciencia, y no explica *cómo y por qué*, con *cuáles recursos conceptuales*, en ruptura o en contradicción con qué otros conocimientos, cómo dicha ciencia ha ido evolucionando conceptual y teóricamente, sin una docencia así implementada, sin una ciencia así explicada, el estudiante podrá haber acumulado muchos conocimientos de dicha ciencia, pero desconociendo el *modo de su producción* no está capacitado para investigar.

Sólo la docencia que explica cómo se producen los conocimientos “enseña” a investigar. De lo contrario, poco importa que el estudiante tenga muchos y buenos cursos sobre “métodos y técnicas” de investigación, o seminarios sobre la “elaboración” o el “diseño” de tesis. Todos estos recursos instrumentales de la investigación científica nunca compensarán la ignorancia del modo de producir los conocimientos, aun cuando probablemente conozca tales conocimientos.

Este defecto de la docencia universitaria se manifiesta ya cuando los estudiantes, al tener que diseñar su plan de tesis, o al elaborar su proyecto de investigación, se enfrentan con el tratamiento del “marco teórico”. Esta suerte de requisito metodológico, consecutivo a la definición del problema de la investigación o de la “construcción del objeto” de investigación, se convierte en una suerte de protocolo de difícil tratamiento, un cuerpo extraño o ejercicio especulativo, que probablemente nada tiene que ver con la futura realización y desarrollo de la investigación. La explicación de tal situación es obvia: los docentes enseñan la teoría de la ciencia, exponiendo y definiendo conceptos, y en el mejor de los casos cómo tales conceptos se relacionan, explican e interpretan entre ellos; pero al no enseñar el docente cómo todos esos con-

ceptos han sido producidos y elaborados, a partir de qué problemas y de qué soluciones, y cómo se han ido integrando sistemáticamente en una teoría, difícilmente el estudiante sabrá producir un problema para investigar con él determinadas realidades o hechos.

El “marco teórico” no es más que ese sistema de conceptos que permiten definir, elaborar o construir un problema u objeto de investigación. Identificar ese mismo sistema de conceptos que como “instrumental teórico” intervendrá tanto en la producción como en la elaboración e interpretación de los datos, informaciones y conocimientos producidos en el curso de la investigación. En términos comparativos, el “marco teórico” no es otra cosa para el investigador que esa caja de herramientas indispensable para un fontanero o electricista en sus respectivos trabajos. Con la diferencia de que los conceptos no se “aplican”, sino que además de “explicados” sirven para “explicar” y pensar otros conceptos y la realidad.

Pero este uso investigativo de los conceptos ha supuesto una docencia, que en lugar de limitarse a *definir* conceptos (cuando los conceptos lejos de “definirse” sólo pueden comprenderse y explicarse al interior de un sistema de “indefinidas” relaciones conceptuales con otros conceptos) ha enseñado a pensarlos en relación con otros conceptos, para comprender y explicar las realidades a las que corresponden.

Obviamente no todas las áreas de una ciencia, ni todas los campos de conocimiento de dicha ciencia, no todas las “disciplinas”, “materias” o cursos se prestan a la misma orientación investigativa de su docencia. Es en las áreas más teóricas donde la docencia puede enseñar las bases, los presupuestos y conceptos fundamentales del conocimiento de dicha ciencia pero también sus posibilidades investigativas. Sólo una buena formación teórica de la sociología enseña al estudiante que un crimen, por ejemplo, no es un simple acto de violencia, un accidente, un suceso, una transgresión, sino un “hecho social” producido en y por una determinada sociedad, y cuya comprensión y explicaciones en última instancia hay que buscarlas en dicha sociedad, y no sólo en el “actor” de tal hecho. La docencia en cualquier área del conocimiento de una ciencia deberá ilustrar ampliamente todas las posibilidades de investigación que todavía plantea dicha área científica, los problemas aún no planteados y otros tampoco definitivamente resueltos. Si la investigación es la “agenda” de toda ciencia, las cuestiones pendientes resulta-

do de los conocimientos recientes, la docencia habrá de ser implementada con estas perspectivas.

Docencia y evaluación

Entendida la docencia universitaria de acuerdo a los precedentes desarrollados, y considerada fundamentalmente no como una enseñanza/aprendizaje de conocimientos, sino en cuanto explicación/comprensión de la *producción de conocimientos*, cómo se producen y piensan los conocimientos de una ciencia, resulta obvio que la evaluación de tal docencia universitaria no puede limitarse a examinar los conocimientos aprendidos por el estudiante, sino el nivel y la forma, o más exactamente, *la calidad de comprensión y de explicación*, que el estudiante posee de los conocimientos comprendidos y explicados, la comprensión y explicación de sus *modos de producción*.

Este modelo de evaluación no se limita a examinar el desarrollo del pensamiento científico del estudiante, y en qué medida el estudiante, por ejemplo, de sociología o antropología, aprende a pensar sociológicamente o antropológicamente los conocimientos aprendidos, sino que dicho modelo de evaluación pone a prueba además el valor y calidad de la misma docencia. Así planteada la evaluación de la docencia en su doble eje de la explicación y la comprensión, será preciso planificarla con tiempo y modalidades particulares.

Lo que los exámenes y la evaluación universitaria tienen que estimar es el nivel de “comprensión” de los conocimientos de la ciencia por parte de los estudiantes; y el mejor criterio para ello será evaluar las competencias “explicativas” de dichos conocimientos por parte de los estudiantes. Este modelo de evaluación académica del estudiante es el mejor indicador para evaluar indirectamente el nivel de “explicación” del docente.

En la práctica, los resultados de una evaluación permitirán al profesor conocer qué conocimientos no fueron comprendidos, o no suficientemente, cuáles fueron mal comprendidos, lo que supondría por su parte una más elaborada o detallada o completa explicación de tales conocimientos, en las clases posteriores a los exámenes. De lo que se trata no es de repetir las mismas explicaciones, sino de agotar más aún las posibilidades y variedades de explicación que tiene todo cono-

cimiento explicitando, detallando, ejemplarizando aún más tales conocimientos.

A. Justificación

1. Tres razones justifican actualmente una nueva modalidad de evaluación de la docencia universitaria: a) la diversificación y complejización de las ciencias y tecnologías; b) las exigencias tanto académicas como sociales de un mayor rendimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje; c) y en general, la necesidad de compensar una más limitada disponibilidad y dedicación del estudiante a sus desempeños académicos.

2. Convencionalmente se suelen separar el momento y procedimiento de evaluación del estudiante y del docente, y ambos del mismo proceso de enseñanza–aprendizaje. Sin excluir estas formas de evaluación (exámenes, controles, formularios de evaluación docente–estudiantil), es importante definir un modelo complementario de evaluación de la docencia–aprendizaje mucho más directo e inmediatamente vinculado a la acción–proceso de enseñanza–aprendizaje, que opere como seguimiento en la misma aula de dicho proceso, y que simultáneamente sirva de control tanto para el docente como para el estudiante de sus respectivos desempeños.

Las pruebas o exámenes trimestrales o semestrales pueden resultar demasiado tardíos para evaluar un proceso de docencia aprendizaje, cuando ya muchos elementos de dicho proceso son irremediables; cuando los defectos de explicación y comprensión ya no son rectificables o recuperables.

3. De otra parte, si se considera que la docencia universitaria, más que transmitir conocimientos propios de una ciencia, más bien comparte el proceso de producción científica de tales conocimientos (cómo, por qué, en qué circunstancias tales conocimientos fueron producidos, con qué instrumentos conceptuales o recursos científicos, en ruptura y polémica con qué otras teorías...), entonces se vuelve más importante y necesario un modelo de evaluación, que en lugar de examinar qué conocimientos el estudiante conoce o recuerda, trata más bien de estimar cómo piensa tales conocimientos; cómo en base de su comprensión es capaz de explicarlos.

4. En este sentido parece tan interesante como urgente un modelo y procedimiento de evaluación docente–estudiantil estrechamente vinculado al mismo proceso de explicación–comprensión, y que sea una suerte de seguimiento mutuo de dicho proceso, de “reflexión pedagógica” sobre el “orden de exposición” del pensamiento científico.

5. Según esto, un modelo de evaluación de la docencia universitaria pasa necesariamente por un desarrollo y perfeccionamiento de dicha “docencia académica”, que no se limite a capacitar pedagógica o didácticamente a los docentes universitarios, sino a mejorar la comprensión de las relaciones entre el “orden de la exposición” y el “orden teórico” de cada ciencia, entre el momento o proceso explicativo y el momento o procedimientos de comprensión. Sobre todo si se tiene en cuenta que la formación universitaria no consiste tanto en la cantidad de conocimientos “aprendidos” de una ciencia cuanto en la capacidad de pensar y explicar científicamente dichos conocimientos.

B. Metodología

Más que de una evaluación propiamente dicha se trata de un seguimiento investigativo muy directo y sostenido del mismo proceso de docencia/comprensión, que en la misma clase o aula, al cabo de cada unidad del programa, el docente pudiera hacer una estimación en profundidad, y en base a muestras aleatorias de los estudiantes, para evaluar el nivel de comprensión del aprendizaje y del desarrollo de la materia tratada.

Tal estimación/evaluación puede realizarse en base de una serie de cuestiones claves, y a partir de las cuales se puede obtener la información suficiente o las respuestas sintomáticas del nivel de comprensión más que de aprendizaje propiamente dicho. Este procedimiento puede servir tanto de evaluación cuanto de auto-evaluación por parte del docente como por parte del mismo estudiante, pudiéndose identificar qué contenidos, aspectos o problemas fueron entendidos, y qué nivel de comprensión, cuáles no fueron suficientemente expuestos o explicados o razonados. Este procedimiento de evaluación proporciona además una evaluación general o promedial del aprendizaje de todo el curso, pero también ofrece una evaluación mucho más particularizada de cada estudiante.

Sin embargo, y en términos estrictamente científicos y académicos, no hay mejor modo de evaluar la *comprensión* que el estudiante tiene de los contenidos de docencia implementados, que poner a prueba sus capacidades de *explicación*. La evaluación universitaria debería pasar de la modalidad en la que el estudiante expone lo que ha aprendido a otra muy diferente donde *explica lo comprendido*. La evaluación del estudiante, según esto, reproduce en cierto modo la docencia del profesor.

Este procedimiento evaluativo puede ser muy orientador de las pruebas y exámenes regulares, a los que el alumno estará sujeto, y en parte puede servir de preparación para ellos.

2. LA CIENCIA NO SE ENSEÑA NI SE APRENDE; SE EXPLICA Y COMPRENDE



En el presupuesto de que la docencia y formación universitaria tienen por objeto y contenido una ciencia, hay que partir reconociendo que las ciencias ni se enseñan ni se aprenden, sino que se explican y comprenden, y que por consiguiente la docencia universitaria, lejos de su concebida y tratada en términos de enseñanza y aprendizaje debe ser pensada y practicada dentro de la ecuación weberiana de la **comprensión y explicación**.

De este primer planteamiento se deduce otro, que lo refuerza y aclara todavía más: la docencia universitaria en vez de una relación pedagógica–educativa establece entre el profesor y el estudiante una relación científica; y mientras que aquella releva de la *transmisión de conocimientos* esta última corresponde más bien a una *comunicación entre saberes o conocimientos*.

Tal diferencia aparece extraordinariamente decisiva para caracterizar la especificidad de la docencia universitaria. En la transmisión de conocimientos, que puede ser la relación educativa más habitual y propia de la formación escolar o instrucción secundaria, se supone que el profesor es un *emisor* de conocimientos, informaciones y mensajes, y que el estudiante es un *receptor*, destinatario, que recibe las informaciones, mensajes y conocimientos que desconoce, aun cuando disponga de aquellas condiciones de saber y de conocimientos previos, que le permiten aprender tales informaciones y mensajes. Por el contrario, la *comunicación científica*, propia de la docencia universitaria, es una real comunicación en la medida que el estudiante lejos de ser un simple receptor de conocimientos, se constituye en interlocutor de un intercambio de conocimientos; la docencia universitaria es una relación especí-

ficamente comunicacional, donde el flujo de conocimientos circula entre la explicación de la ciencia, que el docente elabora, formula e interpreta, y la comprensión de la ciencia por parte del estudiante.

Al explicar los conocimientos, el docente se dirige al estudiante que sabe y puede comprenderlos; la docencia universitaria establece así una comunicación de saberes entre el docente que *explica* y el estudiante que *comprende*, y que en la medida que comprende es también capaz de explicar los conocimientos comprendidos. Toda la diferencia consiste en el paso del *aprender* al *comprender*.

De esta manera, la docencia universitaria convierte en sujetos del proceso científico tanto al profesor como al estudiante, haciendo de las competencias de ambos, de sus respectivas capacidades de explicación y de comprensión, dos momentos tan intrínsecos como inseparables de la misma ciencia: no hay explicación sin comprensión, ni comprensión sin explicación; ésta se completa en aquella, y aquella en ésta.

Tal precisión sobre la docencia universitaria en cuanto comunicación científica es de una extraordinaria importancia, ya que constituye una especificidad diferencial respecto de otra docencia o modelo pedagógico: la docencia académica se piensa a sí misma y se ejerce, partiendo del supuesto de que el estudiante *ya sabe*, y es a partir de lo que el estudiante conoce, y no a partir de lo que desconoce, que se construye metodológicamente el proceso de explicación y comprensión. En la enseñanza escolar la pedagogía, por el contrario, presupone que el estudiante ignora los conocimientos que ha de aprender, y es sobre tal desconocimiento, que la pedagogía se elabora. Aun cuando una pedagogía inteligente presupone las condiciones de conocimiento y del desarrollo de la inteligencia del estudiante para implementar y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una primera conclusión a la que conducen las precedentes observaciones es que la docencia universitaria de ninguna manera representa una cuestión pedagógica–educativa, sino específica y predominantemente científica. Por consiguiente, el ideal y objetivo del docente universitario no es convertirse en un buen pedagogo, sino en producir y elaborar las mejores explicaciones de su ciencia, para obtener las mejores comprensiones de ella por parte del estudiante.

Esto mismo significa que, siendo la *comprensión* parte del proceso científico y la necesaria contraparte de la *explicación* de la ciencia, el estudiante participa de la docencia universitaria tanto como el profe-

sor; de diferente manera cada uno de ellos, pero ambos con igual importancia. De hecho, la docencia universitaria no hace más que escenificar académicamente, en una interacción personal y creando el germen de una *comunidad académica*, el proceso interno de toda ciencia, y la relación o correspondencia entre la forma o momento *explicativo* de la ciencia y su forma o momento *compreensivo* al interior del proceso científico.

Resulta obvio que, así entendida, la docencia universitaria instituye un modelo comunicacional, en el que la ciencia es el contenido y la única mediación entre el profesor y el estudiante, y donde cualquier otra mediación se vuelve artificio tan superfluo como distorsionador. En otras palabras, introducir en la comunicación científica de la docencia una mediación como la pedagogía o la didáctica puede desnaturalizar el carácter científico y académico de dicha docencia, e incluso pervertir los presupuestos ideológicos de la relación docente entre el profesor y el estudiante. Mientras que la relación pedagógica se funda sobre una *desigualdad* cognoscitiva entre el profesor y el estudiante, esta relación docente en la formación universitaria, aun que presupone una *diferencia* cognoscitiva entre el profesor y el estudiante se funda sobre la participación compartida en un mismo campo de conocimientos, en la reproducción y desarrollo de una misma ciencia, y en definitiva en una misma comunidad científico-académica.

Los precedentes planteamientos, que tienen por objeto la docencia universitaria, se refieren siempre y exclusivamente a una ciencia o conocimientos específicamente científicos. Lo cual obliga a reconocer sensibles diferencias entre la diversidad de docencias universitarias con estatutos científicos así mismo diferentes. No todas las “facultades” de una Universidad tienen por objeto y contenido ciencias con un mismo estatuto teórico y científico. Hay docencias universitarias, relativas a campos de conocimientos, informaciones y técnicas, que al no relevar de un mismo desarrollo y elaboración teóricos se basan más sobre la *transmisión*, y en ellas el componente de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos puede acusar mayor importancia. Mientras que cuanto más elaborado y teórico sea el estatuto científico de una “facultad” tanto mayor será la forma *comunicacional* que en ella adopta la docencia universitaria.

Sin embargo, aun en aquellas “facultades”, cuyo campo de conocimientos y técnicas revela un de menor estatuto teórico y científico, en

la medida que se inscriben en un marco académico y de formación universitaria, deberán integrar, de acuerdo a sus propias posibilidades y disposiciones cognoscitivas, la modalidad de la docencia universitaria, haciendo que la *transmisión* de conocimientos se perfeccione lo más posible, adoptando la forma de *comunicación* de saberes y conocimientos, y que la enseñanza–aprendizaje se complete y cualifique con la explicación–comprensión.

Al sobreponer la comunicación de saberes a la transmisión de conocimientos, y al sustituir la enseñanza–aprendizaje por la explicación–comprensión de la ciencia, la docencia universitaria responde a un largo proceso de desarrollo de la inteligencia al privilegiar la *formación* del pensamiento más que su *información*. Lo que ya Montaigne había formulado en otros términos: “más vale una cabeza bien hecha que una cabeza muy llena” (*plutot un tête bien faite qu`une tête bien pleine*). Pero fue necesario que en el transcurso de su evolución histórica, el hombre pasara de un estadio de acumulación de conocimientos a un estado intelectual superior de su capacitación científica: la *memoria* y organización de los conocimientos (estadio propio de la educación secundaria) hizo posible *pensar* esos conocimientos, su organización y su ulterior desarrollo (estado propio de la docencia universitaria). Si no hay, en realidad, modo de pensar sin la existencia de conocimientos, es en base de una economía de la memoria y de los mismos conocimientos, selectivamente recordados, que será posible tanto la elaboración como la docencia de un pensamiento científico. Lo que ya Aristóteles había planteado: “la comprensión de una ciencia sigue con posterioridad al aprendizaje” (*Retórica*, I, 7 1363b).

Según esto, a lo que la docencia universitaria habrá de resistirse es a su progresiva precarización produciendo no científicos y pensadores sino malos eruditos y peores divulgadores. Cuando la comprensión no completa el aprendizaje, y los estudiantes aprenden pero no comprenden.

Una precisión importante se impone respecto de la *comunicación*, que comporta la misma docencia universitaria, y que no es una acción o actividad añadida, exterior o realmente diferente de la misma *explicación–comprensión*. Considerando que la explicación–comprensión fundan por sí mismas y en su estrecha correspondencia una relación comunicacional muy particular, al interior del mismo proceso científico, no tiene sentido alguno concebir una comunicación adicio-

nal, como si fuera vehículo de la ciencia, pensando que esta docencia pudiera mejorarse cualitativamente mejorando la docencia universitaria.

En otras palabras, la comunicación se establece entre el momento o procedimiento explicativo y el momento o disposiciones de comprensión, y sólo desarrollando o perfeccionando la correspondencia entre ambas modalidades de saber, se mejora la comunicación científica.

La comunicación científica propia de la docencia universitaria se diferencia de la *retórica*, ya que su finalidad no consiste en *convencer* al estudiante de los conocimientos explicados; sin embargo, la comunicación de saberes al igual que la comunicación retórica habrá de considerar tres presupuestos o factores comunicacionales: uno de carácter *ético*, relativo a las competencias científicas del docente, que le garantizan su calidad explicativa; otro (de carácter *émico*), que hace referencia a las disposiciones y preparación científicas del estudiante, y que condicionarán sus capacidades de comprensión; y finalmente el componente *lógico* correspondiente a la racionalidad y coherencia científicas de los conocimientos objeto y contenido de la docencia.³

El aspecto comunicacional constituye un factor muy determinante en la docencia universitaria, ya que cuando las capacidades de comprensión del estudiante se muestran superiores o inferiores a las competencias de explicación de la docencia serán necesarios procedimientos adicionales: o bien ampliar los recursos y dispositivos de la explicación con desarrollos más elaborados, para satisfacer una mayor capacidad de comprensión del estudiante, o bien proporcionar recursos y dispositivos de comprensión previos y adicionales, que capaciten las condiciones de comprensión necesarias para la correspondiente explicación docente.

De acuerdo a los precedentes planteamientos, se entiende que cualquier desarrollo de la docencia universitaria, cualquier programa universitario, destinado a mejorar la calidad de la docencia, no deba ser

3 Un estudio muy erudito sobre esta problemática puede consultarse en F. Pascual, "Educación y comunicación en la *Retórica* de Aristóteles", en *Alpha Omega*, año IV, n. 3, sept. -dic. 2001.

pensado ni tratado como un simple plan o proyecto de “capacitación de los docentes”. Lo que está en cuestión, lo que debe ser objeto de reflexión y elaboración, es la misma docencia universitaria en cuanto problema de explicación y comprensión de la ciencia y de comunicación científica; y por esta razón, se presenta como una problemática que habrá de ser compartida por toda la comunidad académica, y que atañe no sólo a los docentes.

La docencia universitaria es una cuestión que además de los profesores concierne a los estudiantes, puesto que pone en juego tanto la función *explicativa* de la ciencia como su función *comprensiva*. Esto significa que una preparación o introducción ineludible y decisiva del estudiante a la Universidad ha de consistir en explicarle (para que comprenda) qué es la docencia universitaria, en qué consiste, cuáles son sus especificidades y diferencias respecto de la educación escolar, y también cuáles son las responsabilidades de una tal docencia en su formación científica y profesional.

Según esto, un perfeccionamiento de la docencia universitaria podría limitarse a perfeccionar las formas y dispositivos de explicación y de comprensión de los conocimientos por parte de los mismos docentes. De lo que se trata en términos muy simples consiste en *cómo explicar mejor* una ciencia y sus conocimientos, y *cómo mejorar su comprensión*.

Cuando la predisposición y preferencia del estudiante se orienta por cursos y clases fáciles y amenas, profesores que más bien diviertan y hagan la “enseñanza” simpática y agradable, sin complicaciones y tratando de hacer fácil lo difícil, cuando el ideal educativo se cifra en el audiovisual, el film y el *PowerPoint*, es necesario que la docencia universitaria si quiere regenerarse y cumplir sus objetivos académicos y responsabilidades sociales deba pasar por un acuerdo de trabajo compartido entre profesores y estudiantes. Lo cual no excluye que la docencia universitaria deba pasar por una depuración de su retórica, de un excesivo bla, bla, bla.

Los análisis desarrollados hasta aquí justifican y aclaran suficientemente hasta qué punto la docencia universitaria concebida como explicación-comprensión hace de la evaluación del estudiante por parte del profesor no un mero control académico, limitado a puntuar el nivel de conocimientos aprendidos. Si de lo que se trata, por el contrario, es de evaluar el nivel de comprensión de la ciencia, la capacidad para

explicar y pensar científicamente los conocimientos comprendidos, tal evaluación del estudiante comporta simultáneamente una evaluación del profesor, de sus competencias tanto como de sus performances explicativas.

La docencia universitaria no debe ser objeto de una evaluación en la que el profesor que conoce examina, calcula y califica los conocimientos que el estudiante conoce o desconoce; por el contrario, la docencia universitaria debería evaluar simultánea y correspondientemente los niveles y calidades de comprensión y de explicación. De esta manera la evaluación del estudiante remite a la del profesor. Por esta fundamental razón el examen/evaluación lejos de ser concebido y practicado como un proceso separado de la misma docencia universitaria, el profesor debería disponer de un conjunto de procedimientos, para mantener una vigilancia constante sobre el proceso de explicación-comprensión, permanente durante toda su práctica de la docencia.

En tal sentido, la evaluación de los niveles de comprensión remite a la evaluación de la calidad de explicación, proporcionando indicadores para mejorar ésta tanto como aquella. Es el engranaje de esta doble disposición científica, protagonizada por el profesor y el estudiante, lo que en definitiva se convierte en objeto de la evaluación de la docencia universitaria. Aun cuando sea el docente quien evalúa la comprensión del estudiante, directa y finalmente está autoevaluando su propia explicación de la ciencia.

Quienes hace más de un siglo (Marx, Freud, Durkheim, Maus y Weber) desarrollaban los primeros trabajos de lo que serían las futuras ciencias sociales, se mostraron muy atentos a elaborar los presupuestos y procedimientos epistemológicos de sus respectivas ciencias, para garantizar su estatuto científico. Hemos tomado el ejemplo de Weber, a título de ilustración, para mostrar la articulación lógica, que se establece al interior del proceso científico, el cual se reproduce académicamente en la docencia universitaria. Son autores muy representativos en la medida que fue explicando su ciencia que desarrollan su pensamiento.

Al inicio de su obra *Economía y sociedad* (I, i1) Max Weber define el carácter científico (de la sociología) como una “comprensión interpretativa”, que “por ello explica por sus causas los procesos y los efec-

tos” (de la acción social). Según esto la ciencia se define por dos momentos: una *comprensión interpretativa* (*deutend verstehen*) y una *explicación de las causas* (*ursächlich erklären*); ambos momentos se corresponden tan estrechamente que en ocasiones Weber habla de un “*comprender explicativo*” (*erklärendes Verstehen*) referido a las causas, fines y motivaciones, las circunstancias, formas y fases en la producción de los hechos y los conocimientos. En otros momentos define la explicación (*Erklären*) como una inteligencia y comprensión de la “conexión de sentidos” de todo hecho, o simplemente considera el “comprender” como una “explicación del real proceso de los hechos”.

En este somero, sintético y elemental tratado de epistemología de la ciencia, Weber plantea los presupuestos de la misma docencia de la ciencia: un *explicación* de los objetos y conocimientos de la ciencia; cómo, por qué, en qué circunstancias y con qué, recursos epistemológicos una ciencia produce sus conocimientos, lo que a su vez produce una *comprensión* de dichas realidades, capaz de establecer todas las “conexiones de sentido” y relaciones conceptuales.

Según esto, SOLO QUIEN SABE CÓMO SE PRODUCEN Y REPRODUCEN O DESARROLLAN LOS CONOCIMIENTOS DE UNA DETERMINADA CIENCIA SABE EXPLICARLOS. Se puede conocer una ciencia de otra manera, conocer sus conocimientos y tener mucha información sobre ella; pero sólo un conocimiento científico garantiza una docencia científica. En conclusión, el método de explicación de una ciencia no es otro que el mismo método de investigación, de producción científica. Y la docencia universitaria no es más ni menos que la articulación de la explicación y comprensión científica compartida y comunicada entre el profesor y el estudiante.

3. DOCENCIA DE LA INVESTIGACIÓN



Si la docencia universitaria no “enseña” conocimientos, sino más bien los “explica”, razonando y analizando cómo y por qué fueron producidos, y cómo esos mismos conocimientos explican otros conocimientos, y todos ellos permiten comprender y explicar la realidad, la misma docencia universitaria muestra ya cómo investigar; puesto que la investigación es el modo propio de producir conocimientos de una ciencia.

Ahora bien, siendo la investigación el componente *práctico* de la ciencia, que por ello se define en cuanto *práctica teórica*, cabe preguntarse cómo se explica o enseña una práctica, cuando con una tautología muy significativa Aristóteles sostenía que “lo que es preciso aprender para practicarlo, es con la práctica que se aprende” (*Ética a Nicómano*, II, 1103 a); y añade, “es construyendo que se hace uno constructor y tocando la cítara, citarista”.⁴ De donde cabe concluir que “es investigando que uno se hace investigador”. En otras palabras, y en términos también muy aristotélicos “es con el ejercicio que se adquiere (y no tanto se aprende) una práctica”.

Tal adquisición de las competencias de la práctica investigativa se adquiere en la Universidad en tres momentos principales o fases de la formación académica.

En primer lugar, sólo a partir de una docencia que **explique** cómo se produjeron los conocimientos propios de una ciencia, cómo se desarrollaron, cómo siguen produciéndose en la actualidad y cómo po-

4 Se llama *práctica* a todo proceso de producción o transformación de una realidad. A diferencia de las prácticas materiales, que a partir de una materia prima física y material produce nuevas realidades materiales o las transforma, la práctica teórica o científica a partir de conocimientos espontáneos, ideológicos y precientíficos produce conocimientos científicos.

drán producirse en el futuro, **comprende** ya el estudiante que la ciencia ha sido resultado de un proceso de investigación, y esto mismo lo prepara para que él también pueda producir y desarrollar conocimientos en dicha ciencia. Por el contrario, si el estudiante **aprende** los conocimientos de una ciencia, pero sin **comprender** de dónde proceden dichos conocimientos, por qué, cómo y para qué fueron producidos, no se encontrará científica o intelectualmente preparado para desempeñarse como investigador. Por muchos cursos que reciba sobre métodos y técnicas de la investigación científica. No sabrá utilizar los conceptos de dicha ciencia, para plantearse preguntas y cuestiones, que conduzcan hacia la investigación.

Sin esta preparación docente, sin esta específica explicación y comprensión de los conocimientos de una ciencia, muy difícilmente se adquieren después las capacidades, competencias y procedimientos intelectuales para investigar. Ya que sólo una docencia basada en el planteamiento de cuestiones, de preguntas y problemas y en la producción de respuestas y soluciones “enseña” realmente a pensar. Y es “enseñando” a pensar una ciencia, y no limitándose a enseñar sus conocimientos, que la docencia universitaria “enseña” a investigar.

En segundo lugar, una docencia más directa y especializada de la práctica de investigación, una explicación más precisa de cómo investigar, consiste en el análisis de modelos de investigación, de investigaciones reales o posibles en una ciencia particular. Esta fase presupone toda una crítica de aquellos cursos o materias sobre “métodos y técnicas” de investigación, con mucha frecuencia meros artificios o artefactos académicos, por lo general impartidos por quienes no tuvieron una larga experiencia de investigaciones, y que por consiguiente se traducen en clases tan carentes de interés como inútiles.

Muchas veces se trata de “métodos y técnicas de investigación” abstraídos de una determinada ciencia, como si aun dentro de las ciencias sociales, cada una de las ciencias (sociología, antropología, lingüística, comunicación...) junto con su específica *epistemè* o “modo de saber” no tuvieran también su propio modo de producir problemas y producir conocimientos; como si el “objeto teórico” de cada ciencia (el inconsciente para el psicoanálisis, la diferencia cultural para la antropología, el hecho social para la sociología, la comunicación...) no determinara particulares “modos de saber”, formas y procedimientos de producir conocimientos y modelos de investigar distintos. Un sociólogo,

un antropólogo o un psicoanalista no se diferencian tan sólo porque han “aprendido” conocimientos diferentes, sino sobre todo porque comprenden y explican la realidad de manera diferente y la estudian de manera diferente y producen conocimientos sobre ella también diferentes.

Según esto, entre una clase teórica sobre un determinado campo de conocimientos de una ciencia y una clase sobre “métodos y técnicas de investigación” de esa misma ciencia no debiera haber una gran diferencia. En un caso se explica y comprende cómo fueron producidos y cómo se fueron acumulando los conocimientos y conceptos, que constituyen el área teórica de dicha ciencia; en el segundo caso, se explica y se comprende cómo hay que producir y acumular conocimientos y conceptos en los nuevos campos de conocimiento de dicha ciencia; nuevos campos de conocimiento que se encuentran en formación y que será necesario desarrollar.

Así, una materia de sociología, como por ejemplo “sociología de la adolescencia”, deberá *explicar* qué procesos sociales en el transcurso de los últimos 40 años han hecho que la familia se convirtiera en un campo sociológico y de conocimiento social, y que en décadas más recientes sea la infancia y la adolescencia, los que constituyen campos sociológicos y de conocimiento social particulares y más especializados dentro de la misma sociología de la familia. Por qué se han producido estos nuevos “objetos o hechos sociológicos”. Tal sociología de la adolescencia define toda una serie de problemas y de áreas de conocimiento aún más especializado (nuevas formas de socialización, violencia, identidades e imaginarios, derechos y libertades...), los cuales a su vez plantean ulteriores problemas de investigación (orfandades reales y simbólicas, adolescencia y política, transgresiones y toda suerte de evasiones...), que contribuirán a ampliar y desarrollar los campos académicos de esos conocimientos.

En tercer lugar, y en términos muy concretos y particulares, los cursos sobre “métodos y técnicas de investigación” deberían comenzar resolviendo esa artificial ruptura entre los campos teóricos y de conocimiento de una ciencia, y los procedimientos metodológicos y técnicos de investigar nuevos problemas y producir nuevos conocimientos en dichos campos. Sólo el docente de esa ciencia sabe cómo pensar y producir los nuevos problemas, que plantea el desarrollo de un campo

de conocimientos en ella; y sólo quien ha investigado sabe cómo se construye un “objeto” o se define un “problema” de investigación.

En este sentido, el mejor curso de “métodos y técnicas de investigación” deberá consistir en *explicar* y racionalizar investigaciones ya realizadas y experiencias de investigación: por qué y cómo 1) se definió un área o campo de investigación (sociología rural, urbana, política, de la familia...); 2) se identificó un problema de investigación y fue construido en cuanto objeto de investigación; 3) fue objeto de tal enunciado, en cuanto formulación sintética del problema planteado; 4) se elaboró el marco—teórico o sistema de conceptos que fueron utilizados para la definición del problema, y que serán empleados en cuanto analizadores en la producción e interpretación de la información y conocimientos producidos; 5) se definen tales o cuales métodos y técnicas para producir tales o cuales informaciones o conocimientos y datos. Toda esta explicación y racionalización del proceso investigativo debería tratar también los problemas y dificultades, teóricos y prácticos, que se presentaron y fueron resolviéndose en el transcurso de la investigación.

La explicación deberá llegar a los aspectos más concretos y operativos de la investigación: cómo y por qué se diseñó la guía de observación, para qué hecho o acontecimiento, qué informaciones y datos se registraron (registro sistemático y organizado de todo lo que se ve, se oye y se siente...), cómo se analizaron e interpretaron; para qué investigación se elaboró un cuestionario, qué indicadores y variables se eligieron; por qué se formularon tales preguntas, cómo se procesaron los resultados, qué interpretaciones se concluyeron.

Este curso podría desarrollarse en tres fases: a) análisis y racionalización de investigaciones ya realizadas y su discusión con los estudiantes en clase; b) modelos de investigación posibles, para ser realizadas en uno o distintos campos de conocimiento de la ciencia (sociología rural, urbana, política, cultural...); c) ejercicios prácticos y experimentales por parte de los estudiantes, presentados en clase y sujetos a discusión y evaluación crítica.

Tras haber explicado y analizado numerosas investigaciones reales (ya realizadas) o potenciales, formuladas y elaboradas en términos experimentales, el estudiante se encontrará tan familiarizado con un determinado campo de conocimientos y con los “modos de producir conocimientos” a su interior, que le resultará ya relativamente fácil *de-*

jarse pensar por la problemática de dicho campo de conocimientos, y por consiguiente desempeñarse como investigador en dicho campo.

Ahora bien, y más allá de estos tres momentos o fases de formación académica del investigador, un requisito fundamental, previo y condicionante de una buena *docencia universitaria*, y más en particular de una buena *docencia de la investigación*, es una bien organizada programación académica de la ciencia. Tiene una decisiva importancia, que el programa académico de una ciencia (sociología, antropología, lingüística...) reproduzca y exprese la organización interna de dicha ciencia, y el modo de desarrollo y especialización de los conocimientos a su interior.

Un programa académico (o currículo) que se limite a distribuir materias a lo largo de los diferentes niveles sin la coherencia lógica y epistemológica, que organiza dicha ciencia de acuerdo a su estructura interna y a los campos de sus desarrollos (área teórica y área de especializaciones, área de aplicaciones de la ciencia), difícilmente podrá enmarcar la formación científico-académica del estudiante, y mucho más difícil resultará situar su **programa de investigación** en el marco teórico y en el marco de especialización y desarrollo de nuevos conocimientos. Ya que su investigación no puede ser ajena a dicha organización y desarrollo de la ciencia ni por consiguiente a su programación académica. Y sólo dentro de este marco académico y de un programa de investigación pueden las investigaciones incluso, de los estudiantes, contribuir al desarrollo de la ciencia.

En conclusión, la *docencia universitaria* deberá ser pensada e implementada en referencia a la *investigación académica*, y ésta a su vez constituye la fase y resultado finales de la formación universitaria; la actividad y el producto que la concluyen.

4. LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



Comunicar no es transmitir conocimientos, ya que estos no circulan como el agua de un lugar a otro, según advertía ya Platón.⁵ Puede haber transmisión sin comunicación de conocimientos, y puede haber comunicación de conocimientos donde las formas de intercambio y comunicación varían. La comunicación de conocimientos en la educación secundaria, donde el profesor organiza los conocimientos y los estudiantes aprenden a organizar los conocimientos, es muy distinta de la comunicación de la ciencia que tiene lugar en la docencia universitaria. Entre las posibilidades académicas y científicas que ofrece la explicación y la comprensión, la comunicación aparece como una dimensión privilegiada para elaboraciones muy diversas.⁶

1. La comunicación: entre la explicación y la comprensión

Aunque ya en otro capítulo anterior nos hemos referido a la singular comunicación intelectual, que establece la docencia universitaria dentro de su específica práctica de explicar y comprender los conoci-

5 Platón, *El Banquete*, “El pensamiento no es de esta naturaleza (como el agua) que puede circular” entre las personas por muy próximas que se encuentren, dice Sócrates a Agathon (175e).

6 La explicación en la docencia universitaria ha perdido interés en las últimas cuatro décadas, lo que no ha dejado de repercutir en la formación académica y científica de los estudiantes. De ahí la necesidad de recuperar trabajos que marcaron una época en la tradición intelectual, tales como los estudios de Nestor A. Braunsstein, Marcelo Pasternac, Gloria Bendito y Frida Saal sobre “Los modos de explicación en Psicología” y los métodos en la psicología y el psicoanálisis, en *Psicología, ideología y ciencia*, Siglo XXI, México, 1984 (10ª edic).

mientos de una ciencia y su “modo de producción”, nos parece importante analizar de manera más precisa las características de la comunicación propia a la docencia universitaria. Y ello no sólo para mostrar su especificidad en comparación con la comunicación de conocimientos que tiene lugar en la educación secundaria, sino también para demostrar en que medida dicha docencia académica es tan esencial como insustituible en la formación científica del estudiante universitario.

En este sentido acometemos una cierta crítica de todas las nuevas propuestas universitarias tendientes a sustituir o remplazar por otros procedimientos y recursos académicos esa “comunicación de saberes” tan exclusiva de la docencia de una ciencia.

Ni siquiera en los niveles de la instrucción primaria ni mucho menos de la instrucción secundaria se concibe la comunicación pedagógica de la enseñanza–aprendizaje como una comunicación en la que los conocimientos son transmitidos desde quien conoce hacia quien no-conoce; desde el educador que comunica los conocimientos que conoce al estudiante que los aprende por desconocerlos. Incluso a este nivel la comunicación educativa presupone una comunicación entre los conocimientos que el educador *enseña* y los conocimientos que al estudiante le permiten *aprender* tales conocimientos.

Los conocimientos enseñados por el profesor presuponen que el estudiante sólo puede aprenderlos a partir de otros conocimientos ya antes aprendidos. Una real comunicación educativa se funda sobre la enseñanza de unos conocimientos que presuponen otros conocimientos ya aprendidos por el estudiante; los que a su vez condicionan y predisponen una ulterior enseñanza de nuevos conocimientos: la comunicación educativa se precisa así, no tanto entre el profesor y el estudiante, sino entre conocimientos enseñados y conocimientos aprendidos; entre estos y aquellos. Es a partir de los conocimientos ya aprendidos, que el estudiante puede reconocer y aprender nuevos conocimientos enseñados. Un real aprendizaje significa un *reconocimiento de los conocimientos aprendidos*.

Dentro de este esquema comunicacional de la educación el aprendizaje condiciona tanto la enseñanza como ésta aquel. En otras palabras, los *conocimientos enseñados* presuponen ciertos *conocimientos aprendidos*, estos condicionan la enseñanza de nuevos conocimientos y ésta la de nuevos aprendizajes. En este sentido la comunicación entre conocimientos (aprendidos y enseñados) entre el proceso de enseñan-

za y el de aprendizaje (de conocimientos) se constituye en un dispositivo educacional esencial.

Este mismo esquema de la *comunicación educativa* al nivel de la enseñanza/aprendizaje de los conocimientos se reproduce de manera análoga en el caso de la docencia universitaria y de la comunicación científica: entre el momento y los procedimientos de la *explicación* de los conocimientos de una ciencia y el momento y procedimientos de *comprensión* de dichos conocimientos científicos.

Si bien la explicación docente de la ciencia funda la comprensión de la ciencia por parte del estudiante, al mismo tiempo aquella explicación científica presupone previas condiciones de comprensión científica. Es por consiguiente esta comunicación científica que se establece entre el docente y el estudiante, entre las condiciones y disposiciones de comprensión de este y las posibilidades de explicación del docente, lo que se desarrolla en el ámbito académico de la formación universitaria.

Ahora bien, entre la *comunicación pedagógica*, al interior del esquema de la *enseñanza–aprendizaje de los conocimientos*, y la *comunicación científica*, al interior del esquema de la *explicación–comprensión de los conocimientos*, hay que precisar una diferencia fundamental, la cual caracteriza de manera específica la docencia universitaria y la comunicación académica de los conocimientos científicos.

En la Universidad el estudiante no debe limitarse a comprender los conocimientos explicados por el docente, ya que su comprensión sólo se completa y se desarrolla en la medida que ella misma se vuelve explicativa. Sólo explicando los conocimientos comprendidos es capaz el estudiante de pensar la ciencia, de racionalizar los conocimientos científicos.

Por otro lado, y al mismo tiempo, son precisamente las capacidades no sólo de comprensión sino también de explicación, por parte del estudiante, lo que nutre y desarrolla las ulteriores posibilidades de explicación docente de la ciencia. En tal sentido, la docencia universitaria en cuanto comunicación científica entre el profesor y el estudiante se convierte en el lugar privilegiado para el desarrollo de la misma ciencia.

Dado que las posibilidades de *comprensión* de los conocimientos entre los mismos estudiantes que tiene una *explicación* de los conocimientos de una ciencia por parte del docente son muy diversas, esta misma diversidad de comprensiones no sólo amplía las posibilidades

de la comunicación científica por parte del docente, sino también entre los mismos estudiantes.

En la educación secundaria el esquema de la enseñanza–aprendizaje permite compartir entre educadores y estudiantes los mismos conocimientos, pero ambos participan de dichos conocimientos de manera muy diferente. En el caso de la docencia universitaria el profesor y el estudiante no sólo comparten un mismo pensamiento científico sino que además participan por igual en la comunicación e intercambio entre el proceso de explicación y de comprensión.

2. La comunicación de la experiencia científica

Una característica adicional pero mucho más determinante de la *comunicación científica* destaca todavía más la especificidad de la docencia universitaria y su diferencia respecto de la *comunicación pedagógica*, al mismo tiempo que muestra el carácter tan esencial como insustituible académicamente de la docencia universitaria.

Frente a tantas iniciativas e innovaciones en la difusión y comunicación de los conocimientos (a través de la informática, el internet, los nuevos accesos al capital bibliográfico y documental, “educaciones virtuales” o “a distancia” y más o menos “presenciales”), la docencia universitaria y su particular modo de comunicación científica siguen desempeñando una función académica tan exclusiva como incomparable e irremplazable: cómo se producen y se explican los conocimientos.

Los materiales bibliográficos en su inmensa mayoría, libros y artículos, toda la información y documentación científica accesible por los más diversos medios, contienen y transmiten conocimientos, pero muy pocos informan, comunican y “enseñan” *cómo tales conocimientos han sido producidos*. De hecho son muchos los científicos y pensadores que comunican y publican los conocimientos resultados de sus estudios, investigaciones o indagaciones, pero son pocos los que al mismo tiempo exponen y analizan el proceso y los procedimientos en la producción de dichos conocimientos. ¿A qué problemas científicos y de la realidad respondían sus investigaciones, en qué estado de la ciencia se situaban sus estudios, qué otros conocimientos se cuestionaban o contradecían, qué metodologías se implementaron, qué otros problemas surgieron en el transcurso del trabajo y cómo fueron resueltos, a qué nuevas cuestiones se orientan las conclusiones de dichos estudios?

Tal modelo de docencia universitaria suscita tantas preguntas, tantos interrogantes y cuestionamientos, tantas dudas y observaciones, y tan diversas como son las posibilidades de comprensión de los distintos estudiantes, que no se puede prescindir de un espacio comunicacional de intercambios muy directos, donde se confrontan racionalidades y niveles de racionalización muy diferentes. El simple hecho de comunicar el docente el proceso de explicación de su materia, constituye una experiencia comunicacional insustituible. Mientras que dos docentes mediocres “enseñarán” casi lo mismo y de la misma manera sobre la teoría marxista, la de Freud o Levi-Strauss, dos buenos docentes “explicarán” Marx, Freud y Levi-Strauss de modos distintos.

Esta comunicación de la experiencia científica del docente, que en parte, en sus generalidades será común con la de otros docentes, sobre todo pertenecientes al mismo campo científico o de conocimientos, pero que en parte será diferente, ya que no hay dos experiencias científicas iguales incluso al interior de la misma ciencia, es lo que constituye una real formación académica del estudiante universitario. Ya que un mismo modelo de comunicación científica es reforzado por todos los profesores, al mismo tiempo que cada uno de ellos proporciona una versión distinta pero científica y académicamente legitimada.

Dos profesores de sociología o de historia, de antropología o de psicología pueden “enseñar” de manera casi igual o casi idéntica los mismos conocimientos de sus respectivas ciencias, ya que han tenido los mismos profesores y han leído los mismos libros. Pero si se trata de dos profesores de la misma ciencia, que han desarrollado sus propias investigaciones, elaborado sus propias explicaciones y comprensión de los conocimientos, ambos establecerán una comunicación científica diferente.

Esto significa que la comunicación científica se encuentra enmarcada y determinada por los *modos de producir conocimientos* propios de cada ciencia, y no por los medios, instrumentos, técnicas o habilidades comunicacionales empleadas. Es la comunicación científica, cuyo contenido es la producción de conocimientos, lo que hace de la docencia universitaria el proceso insustituible para “enseñar y aprender” a pensar científicamente. Aunque propiamente no es posible enseñar y aprender a pensar, el único lugar y la única forma donde se *ejerce o práctica* el pensamiento científico y se *adquiere*, es en la comunicación científica de la docencia universitaria.

De lo precedente se puede concluir que en la docencia universitaria, la comunicación científica que se establece no es una comunicación entre conocimientos sino entre experiencias científicas, y en la medida que es compartida, tanto entre el docente y los estudiantes como de ellos mismos entre sí, no es comparable con cualquier otra forma de comunicación y de formación académica.

A partir de estos presupuestos, cabe advertir sobre una deriva docente muy generalizada, la cual contribuye a precarizar la docencia universitaria y a vaciarla de su especificidad comunicacional. Se trata de la disponibilidad y el recurso a un enorme e importante capital bibliográfico y de datos o materiales estadísticos, para cualquier ciencia y campo de conocimientos, que en la actualidad constituye una seria tentación para los docentes (y también para los mismos estudiantes) universitarios, que prefieren nutrir la inteligencia de los alumnos con el estudio y el trabajo bibliográfico, en detrimento de la comunicación científica propia de la docencia y el trabajo de la cátedra.

Se diría que hemos pasado de una decadencia del pasado, cuando los docentes, haciendo gala de un penuria bibliográfica, pero también de una empobrecida comunicación científica, *dictaban* sus clases y materias, a la época del auge del impreso y del libro, del artículo y, sobre todo de la fotocopia (“grado xerox de la escritura”) y de la lectura en dosis, todo lo cual permite al docente actual abdicar de una docencia entendida en cuanto comunicación de la ciencia, como intercambio de una experiencia en la producción, explicación y comprensión de los conocimientos.

Por lo general, la mayor parte de los materiales bibliográficos, libros y artículos, incluso los mejores, contienen conocimientos, informaciones e interpretaciones más o menos importantes e interesantes para el desarrollo del conocimiento científico; pero muy pocos de ellos incorporan el trabajo o proceso científico y metodológico que explica cómo tales conocimientos fueron producidos.⁷ Pocos son los textos, en

7 Hay maestros excepcionales que al mismo tiempo que hacían ciencia mostraban el proceso científico y el modo de producir sus conocimientos. Ejemplar en este sentido es K. Marx, en su introducción a los *Grundrisse*, o Weber en su obra *Economía y Sociedad*, cuya primera parte se inicia planteando el concepto de sociología y el significado de la “acción social”, o el mismo Freud, tan escrupulosamente atento a la construcción del proceso científico en todas sus fases y elaboración de sus conceptos.

razón del mismo género del discurso textual, que saben plantear preguntas y resolver interrogantes, y expresar el proceso de su propia construcción. Cuando es tal *proceso de producción de los conocimientos* lo que hace insustituible e incomparable la docencia universitaria con cualquier otro sucedáneo académico. Y lo que, más bien, debería ser considerado y tratado como material de apoyo de la docencia, se convierte en la fácil sustitución de la comunicación científica.

Un texto no tiene propiamente un interlocutor; más exactamente su interlocutor es siempre una abstracción; un docente por el contrario posee tantos interlocutores como estudiantes en su auditorio. Por ello mientras que el texto ha de agotar todas las posibilidades explicativas y de comprensión, éstas son inagotables en el aula, donde el docente enfrenta su explicación a las comprensiones de los estudiantes.

3. No el docente sino la ciencia explica los conocimientos

Siempre hubo una tensa polémica para definir el carácter de *instrucción* o de *educación*, que desempeñan la escuela o el colegio. Lo que está en discusión no es sólo la figura del maestro-profesor, ya sea en cuanto prolongación y sucesión de la autoridad y competencia educativa del padre, o bien como una figura y competencia instructivas, diferentes de la educadora del padre y más bien en ruptura con ella.⁸

El docente universitario ni es un “maestro” ni un educador, y por consiguiente se sustrae, o debe sustraerse, a todo posible equívoco o identidad con la autoridad paterna o cualquier otra autoridad social. Ya que toda su autoridad procede de la ciencia a la que su propia docencia y comunicación científica se *encuentran sujetas*. En otras palabras, la autoridad de la docencia universitaria lejos de todo carácter personal, no es propia del docente sino que toda ella procede de la ciencia y de la relación y comunicación no tanto del docente con el estudiante sino ante todo y sobre todo de su relación con la misma ciencia.

8 Mientras que hace más de un siglo la reivindicación era “no queremos ser maestros sino educadores” (J. Ferry, “Discours au Congrès Pédagogique”, 2 abril 1880, citado en C. Lelièvre, *Jules Ferry, la République Educative*, Hachette, Paris, 1999), la proclamación actual de los enseñantes es opuesta: “no somos educadores”. Lo que en el fondo está en cuestión es que “la autoridad del maestro no puede confundirse con la del padre”.

Es la ciencia y las competencias y performancias científicas del docente, las que invisten de autoridad la comunicación docente. Lo que expresado con más precisión significa que *no es el docente*, propiamente hablando, *quien explica los conocimientos sino la ciencia*. Todos los recursos, dispositivos y procedimientos explicativos de la docencia universitaria pertenecen a la ciencia.

Esto que debería ser obvio para todo docente resulta en la práctica cada vez menos evidente. Hoy son muchos los intelectuales y no pocos los profesores universitarios, que enuncian ideas y enseñan conocimientos y utilizan conceptos o se refieren a teorías, pero sin saber ni declarar DESDE DÓNDE piensan y formulan todo su ideario.⁹ ¿Desde qué ciencia piensan y hablan? ¿A qué ciencia se remiten sus discursos? ¿Qué ciencia legitima lo que dicen, lo que escriben? Como si las ideas, los conceptos y las teorías surgieran de la nada o por generación espontánea y se justificaran por sí mismas, por el hecho de ser enunciadas en un aula universitaria. ¿O es que tales ideas, conceptos y enunciados, no necesitan una justificación científica, desde una ciencia, para gozar de cierta validez?

Aunque ya nos hemos referido a la correspondencia entre docencia universitaria y la evaluación académica del estudiante, en el marco comunicacional de ambos procesos se debe tener muy en cuenta los alcances de la comunicación científica en una forma particular de evaluación académica del estudiante, que sin detrimento de su especificidad y finalidades académicas, haga de las pruebas, los controles y los exámenes no tanto un seguimiento de los conocimientos que el estudiante ha aprendido, sino los lugares privilegiados donde el estudiante comunica—explica los conocimientos comprendidos, convirtiéndose las formas y niveles de sus explicaciones en una comunicación con el docente.

Según esto, la posición del docente en la comunicación académica más que interlocutor del estudiante o su contraparte, es un media-

9 Un profesor de jurisprudencia en un curso de una Maestría sobre Derechos Humanos propuso como estudio “el poder en El Principito” de Saint-Exupéry, provocando mucho embarazo entre los alumnos ante semejante ocurrencia académica, y mucha más perplejidad entre intelectuales más responsables. De este tipo de “ocurrencias” o espontaneismos académicos están cada vez más llenas las aulas y hasta las tesis de grado.

dor o intermediario e intérprete entre el estudiante y la misma ciencia. Es en la medida que ambos comparten un modo de pensar, una epistemé, incluso una misma aventura intelectual y profesional, la que delimita el campo propio de cada ciencia, que es posible una comunicación entre ellos. Lo que el docente puede comunicar es una versión y experiencia particular y personal en cuanto investigador, estudioso o docente de dicha ciencia.

Esto mismo precisa la modestia y discreción del docente, condicionadas por su situación dentro de una ciencia y de los ilimitados conocimientos del pensamiento científico, siendo dicha relación con un determinado campo de conocimientos científicos, lo que determina su relación comunicativa y académica con el estudiante.

En este sentido el docente universitario no se debe sentir afectado por el moderno imperativo “ni padre ni maestro”, fundado sobre el rechazo personal a toda autoridad incluso la asociada con el conocimiento. El docente universitario no tiene necesidad de renunciar al modelo de maestro omnipotente ni omnisciente, porque nunca lo fue ni nunca debió serlo. El docente universitario tiene que desempeñar la misma modestia intelectual y comunicacional respecto de la ciencia que explica e interpreta como respecto del estudiante, con quien comunica dicha explicación e interpretación, y con quien comparte la misma comprensión aunque sea a niveles y en grados muy diferentes. Pero nunca dicha relación y comunicación académicas pueden estar signadas por la diferencia entre quien sabe y quien no sabe, aun cuando las diferencias entre lo que sabe el docente y el estudiante sea siempre muy grande.

Dentro del generalizado y profundamente justificado rechazo a toda forma de *transmisión*, a cualquier forma de “pedagogía transmisiva”, que además es compartida por los diferentes espacios educacionales (familia, escuela, colegio), la docencia universitaria se encuentra aún más obligada a reafirmar su especificidad *no transmisiva de los conocimientos*, para desempeñar con la mayor autoridad, competencia y performance en la comunicación del pensamiento y no tanto en la comunicación de conocimientos, en cuanto mediador entre la ciencia, la academia y el estudiante. Lo cual supone que entre el docente y el estudiante universitarios la comunicación es posible y completa porque ambos participan de los mismos saberes de una misma ciencia: lo que los hace “semejantes” (H. L. Heuillet).

En la modernidad actual impera una “relación educativa impersonal y contractual. Ciertamente un tal ideal es raramente logrado y felizmente la transferencia de los estudiantes obliga al maestro a asumir la existencia de una tal transferencia”.¹⁰ Pero lo más probable e inevitable es que la *razón de Mercado* como ocurrió en el pasado con la *razón de Estado*, tienda a penetrar todas las institucionalidades sociales invistiéndolas de su propia autoridad. El docente universitario no sólo seguirá autorizándose en la medida que ejerce una comunicación académica desde una determinada ciencia, sino también porque su misma docencia, su sentido y su orientación, está legitimada por una autoridad universitaria, y no por la de otra institución sea ésta la Iglesia (Edad Media) el Estado (desde el siglo XV) o el Mercado.

10 Hélène L’Heuillet, “Ni père ni maître. Quelques mots d’histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours”, en *Journal Français de Psychiatrie*, n. 15, 2001.

5. DOCENCIA UNIVERSITARIA

Crisis, síntomas y causas



No es fácil separar los factores extrínsecos y más circunstanciales de aquellos relacionados no sólo con fenómenos de orden académico, sino también de carácter intelectual y cultural más amplio, ya que la crisis de la docencia universitaria tiene arraigos y ramificaciones muy diversas y complejas en la sociedad contemporánea.

En primer lugar, la docencia universitaria se ha empobrecido y ha perdido su especificidad científica y académica en la medida que se ha separado de la investigación, la cual no sólo parece haberse reducido en relación con el volumen de conocimientos acumulados, sino que además se encuentra cada vez más instrumentalizada y orientada hacia los campos de aplicación funcionales y operativos.

En segundo lugar, y muy vinculado con la situación anterior, hay que reconocer la importancia y el impacto en las “formas de saber” y en los “modos de producción de conocimientos” de los modernos desarrollos de la informática y la computación, que han propiciado y reforzado un pensamiento calculador, estadístico y cuantitativo, mucho más orientado a generar, tratar y elaborar datos que ha pensarlos, e interpretar la sociedad. Como si la producción de informaciones se hubiera incrementado en detrimento de una producción de conocimientos; como si informar y opinar sobre los hechos, excluyera la necesidad de pensarlos, comprenderlos y explicarlos.

En tercer lugar, y resultado de los fenómenos precedentes, se debe considerar el cambio operado tanto en la Universidad como en sus pensadores, ambos cada vez más solicitados y utilizados en tareas de asesoramiento y de consulta por organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, a costa de sacrificar tanto sus competencias

más teóricas y científicas como sus responsabilidades más críticas.¹¹

En cuarto lugar, la precarización institucional de la Universidad, relativamente marginalizada por la Empresa, en cuanto institución modelo de la sociedad moderna, se ha vuelto un lugar poco propicio para combinar la acumulación científica con la creatividad de una comunidad académica.

Por último, el espectacular desarrollo y éxito de los medios de comunicación, del periodismo y de los profesionales de la información, los productores de opinión pública, toda esta galaxia *mass*-mediática además de competir con más ventajas posee cierto protagonismo intelectual con la Universidad y los intelectuales, les disputa con una mayor influencia y efectismo los usos del conocimiento.

A todos estos factores, que muy bien podrían ser objeto de un análisis más detallado, y que han influido negativamente en el desarrollo de la investigación, repercutiendo en la docencia universitaria, hay que añadir otras causas intrínsecas a la misma institucionalidad académica, sus recursos y organizaciones, y en definitiva al mismo sistema educativo del que la Universidad es partícipe y dependiente.

A este particular respecto cabe mencionar una cultura cada vez más audiovisual, que además de desincentivar la cultura verbal, el discurso con sus procedimientos argumentativos y de racionalización, hace cada vez más ingratos y hasta insoportables los cursos magistrales. Nada tiene de extraño, que ante tal situación, ante una demanda estudiantil más o menos expresa por profesores amenos, que interese al auditorio con cualquier recurso y evite el aburrimiento en la clase, la docencia universitaria haga concesiones a la pedagogía y la didáctica, a los *mass-media* y la *video-mática*.¹²

Y; sin embargo, la docencia universitaria se encuentra cada vez

11 Es muy revelador que frente a situaciones como las descritas hayan surgido reacciones como la protagonizada por el *Movimiento Anti Utilitarista de las Ciencias Sociales*, M.A.U.S.S. (*Mouvement Anti Utilitariste des Sciences Sociales*), con su ya reconocida revista y línea editorial de publicaciones, que dirige el economista francés Serge Latouche.

12 En una prestigiosa Universidad del Ecuador a un profesor psicoanalista, se le devolvió la cátedra un año después de habérsela quitado, las autoridades de la Facultad, a condición de que fuera menos exigente con los estudiantes, pues los que obligaba a demasiadas lecturas, y que fuera más concreto y práctico en su clase de psicología profunda (!!).

más obligada a necesarias concesiones a una “pedagogía de los conocimientos” (Louis Not), para compensar las deficiencias de una educación secundaria, que también acusa un deterioro de sus condiciones y recursos para la formación escolar.

Si de un somero análisis de las causas pasamos a la indagación de los síntomas, que pueden mejor orientar los posibles tratamientos de la problemática de la docencia universitaria, son muy elocuentes los resultados de una evaluación a seis Facultades de Ciencias técnicas y aplicadas y de Ciencias humanas y sociales.

De las respuestas de los estudiantes en su evaluación de los docentes, las dos preguntas mejor evaluadas fueron la n. 18 “se relaciona el docente de forma respetuosa” con un promedio del 4.4609, y la n. 1 “está el profesor suficientemente preparado para el desempeño de su cátedra”, con un promedio de 4.4225; mientras que las tres preguntas peor evaluadas se refieren a si “el profesor estimula para que las clases sean interactivas”, 3.9505; “adecuado uso de recursos didácticos” 3.9526; “su metodología facilita la comprensión de los temas tratados”, 3.9527.¹³

Una primera y espontánea lectura de los resultados de tal evaluación obligaría a concluir que los profesores conocen bien su ciencia, pero no saben enseñarla, y que en definitiva se trata de un problema pedagógico y didáctico. Sin embargo, otra lectura posible de la misma

El aumento del fracaso universitario, el número creciente de reprobados en los exámenes, de repitentes y deserciones, entre otras causas remiten también a un deterioro de la docencia, que no deja de expresarse en las diversas formas que adopta el bajo rendimiento académico. Y como el diagnóstico de esta problemática no suele ser preciso, tampoco las medidas y soluciones adoptadas resultan certeras y efectivas. Un ejemplo de estas inadecuadas soluciones a un problema no del todo bien planteado, es el caso de Universidades europeas, que han creado un Departamento de “Pedagogías y Medios”, éste independiente de la Facultad de pedagogía, con la finalidad de no confundir especificidades y diferenciar objetivos, y otro de “Comunicación de saberes”, vinculado a la Facultad de Comunicación, aun sabiendo que no se trata propiamente de “divulgación de conocimientos científicos” o de vulgarización, pero sin lograr precisar la finalidad académica. De esta manera, ambas soluciones propuestas quedan tangenciales a la cuestión de fondo.

13 Para un estudio preliminar sobre proceso, análisis y resultados de la evaluación docente puede consultarse el estudio de Sebastián Granda, “Evaluación del desempeño docente. Análisis de sus resultados” en *Universitas*, n.2, 2002.

información puede concluir que el profesor, aun conociendo bien su ciencia y el campo de conocimientos de su práctica docente, no posee un tal conocimiento de su materia que le permita su explicación, la racionalización de tales conocimientos, la argumentación de cómo y por qué fueron producidos y cómo hay que pensarlos y comprenderlos. O bien es posible que aun conociendo bien su ciencia, y sabiendo explicar y razonar los conocimientos de ella, no practica su docencia de acuerdo a este conocimiento y desarrollando todos los recursos explicativos y de razonamiento, limitándose a una simple enseñanza–aprendizaje, mera transmisión o “dictado” de los conocimientos.

Según esto, dos son las precisiones que cabría formular: a) no es el conocimiento que el profesor tiene de su ciencia o materia, sino el *modo como conoce* dicha ciencia o materia; b) si dicho modo de conocer la ciencia o materia de sus cursos puede ser implementado en el específico *modo de la docencia universitaria*.

El problema de fondo es que la ciencia y los conocimientos científicos no pueden ser *epistemológicamente* pedagogizados, y cualquier intento didáctico de pedagogización los deforma, los vuelve muy difíciles de “aprender”, ya que no han sido producidos y elaborados para ser aprendidos sino para ser comprendidos.

Nada más difícil ni más inútil ni más anticientífico, que “aprender” la definición de un concepto, cuando dicho concepto ha sido “comprendido”, pensado y explicado, a partir de las (indefinidas) relaciones conceptuales con otros conceptos del mismo campo teórico.

Es posible que la docencia universitaria haya entrado paulatinamente, y casi sin darse cuenta en una espiral de precarización pedagógica, efecto, por un lado de las demandas de los estudiantes, que responden no sólo a un facilismo educativo, sino también a deficiencias de una formación secundaria, y efecto por otro lado, de una pérdida o deterioro de la calidad explicativa y comprensiva del mismo ejercicio docente.

Desde los años 70, y a partir de nuevas transformaciones sociales, se inicia el gran cambio de una Universidad más científica y cultural a una Universidad más técnica y profesional, que no sólo modificaría los plazos de formación sino también las diferencias sociales entre estudiantes. En tal cambio los niveles científicos–culturales y técnico–profesionales no siempre lograron las mejores articulaciones y correspondencias.

6. EL ESTUDIANTE Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



La problemática de la docencia universitaria no concierne únicamente al docente, sino que importa tanto o más aún al mismo estudiante. Sin una participación del estudiante en la docencia universitaria, esta podría quedar reducida y simplificada al esquema de la enseñanza–aprendizaje. Dicha participación requiere, en primer lugar, una disposición académica, y en segundo lugar una disposición intelectual o científica.

El interés del estudiante en la docencia universitaria se cifra en dos principales objetivos: uno de orden académico, en su formación intelectual, y otro de orden profesional. En razón de este doble interés del estudiante resulta necesario que en su introducción a la Universidad sea informado no sólo sobre la especificidad y complejidad de la docencia universitaria, y sus diferencias respecto de la docencia en la enseñanza secundaria, sino también acerca de las exigencias que supone dicha docencia universitaria, así como todas sus implicaciones y alcances, incluidas las consecuencias para sus futuros desempeños profesionales y laborales.

a. Una nueva disposición académica e intelectual

No sólo el docente, sino también el estudiante, ambos deben reconocer el específico limitante de la Educación Secundaria o Escolar, ya que ambos habrán de tenerla en cuenta como un “vacío” o defecto que deberá ser completado dentro de la formación universitaria. Y de manera muy particular tal deficiencia consiste en *la capacidad de organizar los conocimientos*, la cual constituye la fase de transición y elemento mediador, tan necesarios como indispensables, entre la Educación Secundaria y la formación/docencia universitaria. Ya que sólo quien aprendió a *organizar conocimientos* está en condiciones de aprender a *pensar conocimientos*.

El compromiso universitario del estudiante comporta tanto el derecho a participar en una docencia de calidad específicamente universitaria, que garantice su completa formación académica y le prepare para un competente desempeño profesional, como la obligación de responder a las exigencias de tal modelo de docencia y a desempeñarse con la dedicación y efectividad correspondientes.

El estudiante debe asumir que, eligiendo una “carrera” universitaria, no sólo prosigue los estudios de su formación superior, sino que además está, en gran medida, eligiendo una “profesión”, definiendo un campo laboral y en cierta medida también orientando el futuro de su vida. Tal responsabilidad en su formación académico-profesional no puede dejar de traducirse en un nuevo esfuerzo intelectual, que lejos de limitarse a “aprender” conocimientos de una ciencia, le impone el uso y el empleo de tales conocimientos, obligándolo a “comprenderlos” para poder servirse de ellos.

Además de estas “responsabilidades” científicas y académicas respecto de su futuro profesional, el estudiante (como tampoco el docente) no debe ignorar sus responsabilidades sociales. Aunque la educación sea un derecho no hay país donde la formación universitaria no sea un privilegio, del que se debe responder ante la sociedad, y más aún a favor de quienes no han gozado de tal privilegio.

A diferencia del simple “aprendizaje” de conocimientos, en el que no se pueden establecer diferencias cualitativas (ya que los conocimientos se aprenden o no se aprenden), la “comprensión” responde a escalas muy diversas y a un rendimiento y productividad de los conocimientos “comprendidos”, que se traducen en competencias intelectuales, académicas y profesionales muy diferenciadas.

Una cosa es “enseñar” y “aprender” (o no aprender) la lista de los presidentes de un país y otra muy diferente “comprender” y “explicar” el modelo de dominación a través de los sucesivos gobiernos republicanos y de la extracción de clase social de sus presidentes.

Según esto, un estudiante universitario que, en lugar de entrar en la lógica y dinámica de la “comprensión-explicación” propia de la docencia universitaria, conserva la disposición mental de seguir “aprendiendo” conocimientos, propia del colegio, aun cuando lo específico del aprendizaje escolar es “aprender a organizar conocimientos”, en este caso tal estudiante no sólo pierde su tiempo y gasta inútil esfuerzo y recursos, sino que traiciona su real formación académica y profesio-

nal. Lo que “aprende” no le servirá, pues al no ser capaz de “comprender y explicar” lo que conoce, tampoco podrá hacer uso de ello.

Es precisamente la capacidad de **explicar**, de **discurrir** o elaborar un discurso o una práctica sobre los conocimientos, lo que califica el nivel de su comprensión por parte del estudiante.

Esto mismo comporta una particular atención por parte del docente universitario para no hacer objeto de evaluación conocimientos “aprendidos”, sino las competencias de comprensión y de explicación de los conocimientos por parte del estudiante. Mientras que el estudiante se encuentra “sujeto” a lo que *aprende*, se convierte en “actor” e interprete de todo lo que *comprende*, y se vuelve capaz de ampliar las posibilidades de dicha comprensión de sus conocimientos.

De acuerdo a estos planteamientos, también el estudiante debe saber, tanto como el docente, que la *docencia universitaria* lejos de atribuir al docente la práctica y competencia exclusivas de la *explicación* de los conocimientos, y al estudiante sólo el ejercicio de la *comprensión*, esta comprensión de los conocimientos por parte del estudiante comporta, se hace efectiva y se realiza plenamente en sus competencias *explicativas*. De ello se desprende que la única manera de examinar en la formación universitaria el nivel de *comprensión* del estudiante consista en evaluar sus competencias de *explicación* de los conocimientos comprendidos. Y viceversa.

La evaluación del estudiante traduce en cierta medida la evaluación de la misma docencia, puesto que es la *calidad de la explicación de los conocimientos* la mejor prueba de su *calidad de comprensión* por parte del estudiante. Según esto, la docencia universitaria no admite la más mínima contradicción o desfase entre *conocer bien* una materia y *no saber enseñarla* (como de hecho aparece en los resultados de las evaluaciones a profesores por parte de los alumnos), ya que el problema no se plantea en estos términos, sino en la estrecha, directa y necesaria correspondencia entre *comprender* y *explicar* los conocimientos de una materia o de una ciencia: quien mejor explica es el que mejor comprende.

Es la teoría marxista del modo de producción capitalista la que *explica*, o desde la que *se explica*, un concepto como el de **fuerza de trabajo**. Sólo la *manera de explicar* es lo que cada docente “enseña” y cada estudiante puede “aprender”. Es muy probable que no haya dos docentes universitarios que, con el mismo nivel de conocimiento de la teoría marxista, expliquen de igual manera el concepto de FT, aun cuando no

podrán dejar de coincidir y compartir los mismos tópicos y relaciones conceptuales que definen dicho concepto. Una explicación completa del concepto permitirá comprender su relación con todos los otros conceptos de la teoría marxista y del MPC, y cómo todos estos conceptos se piensan y se explican entre sí (FT, el trabajo en cuanto valor y “origen de la riqueza de las naciones, valor agregado, mercancía, plusvalía, medios de producción, relaciones sociales de producción, diferencia entre “trabajo socialmente necesario” y “trabajo productivo”, el trabajo en cuanto propiedad de la persona y en cuanto mercancía que puede ser vendido y comprado, en un mercado laboral regido por la oferta y la demanda...). En el modo de producción esclavista y feudal “el trabajo” no existía independientemente del trabajador, el cual es propiedad o posesión en cuanto medio de producción del amo o del señor, mientras que en el MPC el trabajo es propiedad del trabajador, que por ser libre se convierte en sujeto de derechos civiles y políticos. Todos estos conocimientos en torno a un sólo concepto pueden ser explicados de muchas maneras, dependiendo de la calidad de docencia universitaria.

Es este específico modelo de docencia universitaria, que “explica” los conocimientos de la ciencia, el que “enseña” a pensar, a comprender los conocimientos, a descubrir cómo fueron producidos, a qué preguntas e intereses científicos o sociales respondían, cómo evolucionaron o se transformaron, de acuerdo a nuevos contextos sociales o a nuevos paradigmas de la misma ciencia.

b. Desamordazar la palabra y desenmudecer la inteligencia

Es reconocido el arraigo en las tradicionales culturas andinas de los comportamientos no-interrogatorios, de una ausente o limitada valoración de la pregunta y del cuestionamiento en los hábitos intelectuales y procedimientos de producción del conocimiento y de la información, a diferencia de la tradición occidental, que ha hecho de la pregunta un dispositivo mental del pensamiento crítico.¹⁴ Sin embargo,

14 Ya en una anterior investigación (Cfr. J. Sánchez – Parga, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, CAAP, Quito, 1988) señalábamos “los comportamientos no – interrogativos del indígena, su inhabitual uso de la pregunta y sobre su limitado desarrollo en la performance del pensamiento crítico” (p. 242).

también hay que reconocer que el mismo sistema educativo y escolar, lejos de fomentar la pregunta en la clase y de formar un conocimiento crítico ya desde la educación primaria y secundaria, parece propiciar una inercia y atrofia de tales conductas intelectuales.¹⁵

Más aún, no sólo los profesores no incentivan, ni usan una pedagogía crítica, interrogativa e interrogante, sino que más bien tienden a reprimir los cuestionamientos y las preguntas más espontáneas. De esta manera, se encuentra tan viciado el clima educativo, que los mismos estudiantes entre ellos procuran censurar las conductas “preguntonas” de sus propios colegas, como si fueran transgresoras de una conducta colectiva, tachando despectivamente de “norios” a quienes supuestamente se estarían haciendo notar mediante tales comportamientos.

El amordazamiento de la palabra o las leyes del silencio difusas en la cultura y que pueden permear todos los territorios sociales, tienen un efecto mucho más nocivo en el ámbito educativo e intelectual, donde la libertad de la palabra responde a una liberación de la misma inteligencia, por medio de la palabra, y donde el desenmudecimiento mental condiciona muchos de los dispositivos del pensamiento científico: desde la causalidad hasta la formulación de hipótesis, pasando por los procedimientos críticos, el conocimiento occidental sobre el que se ha desarrollado la ciencia moderna, desde sus orígenes ha sido interrogativo.

Reconociendo estos presupuestos, la docencia universitaria debería adoptar la forma de una “pedagogía” del desamordazamiento del habla y desenmudecimiento intelectual por parte del mismo docente y también del estudiante, que haga del espacio académico un lugar privilegiado de la liberación mental; pero también una “pedagogía de la pregunta”, del cuestionamiento y la interrogación; tanto como una “pedagogía de la duda metódica”. Esto mismo comporta un acuerdo compartido y sostenido de mutua confianza, donde tanto la pregunta del estu-

15 También hay que reconocer en la tradición occidental una tenaz transformación política de la pregunta y la interrogación al haberlas convertido en una técnica de control, dominación y selección discriminativa: desde el interrogatorio judicial o policial, hasta el que pasa por el confesionario, el examen médico y escolar, el de la admisión laboral y profesional, para llegar al cuestionario, la encuesta, el censo o la entrevista...

dante como la del docente responden menos a una interrogación personal que al desarrollo mismo del conocimiento científico.

Tanto el estudiante como el docente habrán asimismo de compartir el presupuesto de que no hay preguntas estúpidas, ya que toda pregunta, por muy mal formulada que haya sido, será siempre inteligente y constituye un desafío a la inteligencia. Y es parte de la docencia y de la misma explicación científica “enseñar” y “aprender” a preguntar.

En este sentido, la misma docencia universitaria, con su propio modelo explicativo e interpretativo, debería orientarse hacia la estimulación de la pregunta, de los cuestionamientos, puesto que el mismo proceso científico se construye mediante dichos dispositivos hipotéticos e interrogatorios. Sólo una docencia que intriga al estudiante es capaz de hacer de él un interrogador.

c. Explicación docente y la pregunta del estudiante

El comportamiento interrogativo del estudiante a través de sus preguntas, de sus demandas demás amplias o más precisas aclaraciones, es lo que permite que se desarrolle y complete la explicación docente. La pregunta del estudiante ni es accidental ni adjetiva en la docencia universitaria.

Mientras que a una enseñanza de conocimientos puede responder un aprendizaje relativamente uniforme, homogéneo y compartido por igual por casi todos los estudiantes, la *explicación* de los conocimientos de una ciencia, y el modo como tales conocimientos han sido producidos, no sólo puede adoptar formas muy diversas, más o menos profundas, amplias y complejas, sino que además provoca una variada gama y niveles de *comprensión*, asimismo diferentes. Esto supone que las preguntas y cuestiones que surgen como resultado del mismo proceso de mayor o menor comprensión pueden ser tan amplios como variados.

Una explicación puede suscitar interrogaciones por un *defecto de comprensión* del estudiante, que exige una mayor o nueva modalidad de explicación, más precisa o con una formulación más clara, con algún ejemplo ilustrativo, etc., pero también las preguntas pueden ser resultado de un *excedente de comprensión* por parte del estudiante, que requiere aún mayores o ulteriores y más complejas explicaciones. Cuando el estudiante, cada vez mejor formado, lejos de contentarse, con la

explicación más simple o fácil, busca las razones más complejas y completas.

Así entendida, la participación del estudiante es tan complementaria de la docencia universitaria como es intrínseca la comprensión del estudiante al proceso explicativo del docente. En tal relación intelectual las preguntas del estudiante, como también las del mismo docente, se convierten en mediaciones necesarias del proceso explicativo de la comprensión y del proceso comprensivo de la explicación. Ya que ni el docente ni el estudiante deben ignorar que la comprensión (del estudiante) se expresará y completará en su capacidad de explicar los conocimientos comprendidos, de la misma manera que la explicación (docente) le llevará a una mejor comprensión de los conocimientos explicados. Cualquier científico, pensador o docente sabe por experiencia intelectual que uno es el conocimiento en su estado o momento de comprensión y otro el conocimiento en su estado o momento explicativo.

Esta es también la razón por la cual, en un texto anterior, se articulaba la docencia a una evaluación no de los conocimientos aprendidos, sino que explique los conocimientos comprendidos. Y por esto mismo se planteaba también que la docencia universitaria tiene que disponer de diferentes espacios académicos donde la participación del estudiante, por ejemplo en seminarios y talleres tenga una programación más amplia y activa que en las clases magistrales.¹⁶

16 A esta problemática se refiere muy brevemente un capítulo posterior sobre las “Variables geometrías académicas de la docencia universitaria”.

7. PROGRAMACIÓN ACADÉMICA DE LA INVESTIGACIÓN



“Una Universidad no sería Universidad si no hiciera investigación” (Denis Favart, Vicerrector Científico de Louvain-la Neuve). Esta declaración de principio se justifica porque el objetivo de la investigación es desarrollar las ciencias y por consiguiente contribuir al desarrollo académico de la misma Universidad y su docencia. Sin embargo, sólo una docencia con calidad específicamente universitaria, es decir con una calidad científica, que corresponda a la misma lógica y racionalidad de la ciencia, y no una docencia que simplemente obedezca a cualidades pedagógicas, es capaz de garantizar la formación de futuros investigadores.

Siendo estos postulados incondicional y generalizadamente compartidos, la tarea más difícil y compleja consistirá en cómo aplicarlos académicamente. Se trata de definir, y con qué criterios, cuáles son los espacios académicos de la investigación, cómo se implementan en ellos las prácticas investigativas.

Una vez presupuesta la primera y fundamental condición de una *docencia específicamente científica* para garantizar la formación de los investigadores, cabe establecer un doble supuesto:

- a) Si la investigación universitaria corresponde al desarrollo de la ciencia, al desarrollo académico, a los actuales “encargos” de la sociedad.
- b) La organización académica de una Facultad, Carrera o Programa de estudios (pensum o currículo) deberá corresponder a su vez a la organización de la misma ciencia.

1. Organización de la ciencia

En términos generales una ciencia se organiza a partir de un **área teórica** o de acumulación de conocimientos de dicha ciencia; lo que puede denominarse su “*disco duro*”.

Hay ciencias de carácter más acumulativo que otras; estas *ciencias acumulativas* disponen de un *capital fijo de conocimientos* mucho más grande, el cual permite desarrollos mucho más amplios y mucho más rápidos del conocimiento en dichas ciencias, en razón de su mayor elaboración teórica. Otras ciencias, en cambio, responden a una lógica menos acumulativa, estando, más bien orientadas a la circulación del conocimiento y a la innovación tecnológica. Estas ciencias operan preferentemente con un *capital variable de conocimientos*, y tienen una orientación más aplicada.

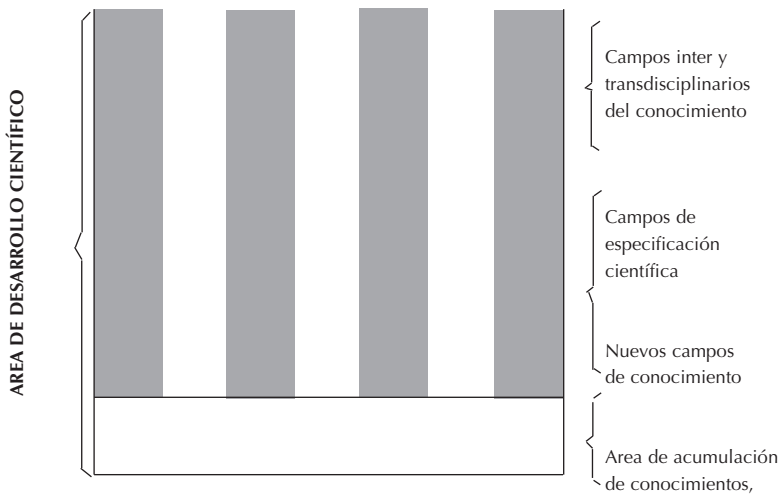
Dada esta diferente organización general de las ciencias, su implementación o transformación académica se encontrará sujeta a particulares opciones y definiciones, a criterios establecidos de acuerdo a determinadas condiciones y orientaciones sociales y universitarias (orientación de la carrera o facultad, específicos perfiles académicos y profesionales de los estudiantes, etc.). Según esto una carrera de sociológica, de antropología, de administración de empresa o de biología, podrán privilegiar más o menos de una u otra forma las posibles orientaciones de la ciencia, así como el variable uso de sus distintas composiciones de capital (fijo y variable) de conocimientos.

De acuerdo con estas posibles opciones se puede definir la *variable geometría académica* de una carrera, en la que se privilegie una u otra área del conocimiento; materias más o menos teóricas, informativas o aplicadas; cursos, seminarios o talleres; mayor o menor énfasis y dedicación a la investigación, a una u otra modalidad de investigación.

Dicha ciencia se completa con **área de desarrollo científico** o de **producción de nuevos campos de conocimiento** de la misma ciencia. Esta área de desarrollo de la ciencia se puede organizar en dos subáreas correspondientes a las formas que adopta por lo general todo desarrollo científico:

- **Área de especialización** correspondiente a campos particulares al interior de la misma ciencia.
- **Área de complejización** correspondiente a la formación de campos *interdisciplinarios* y *transdisciplinarios* o campos de conocimientos integrados por conocimientos de otras disciplinas o de otras ciencias.¹⁷

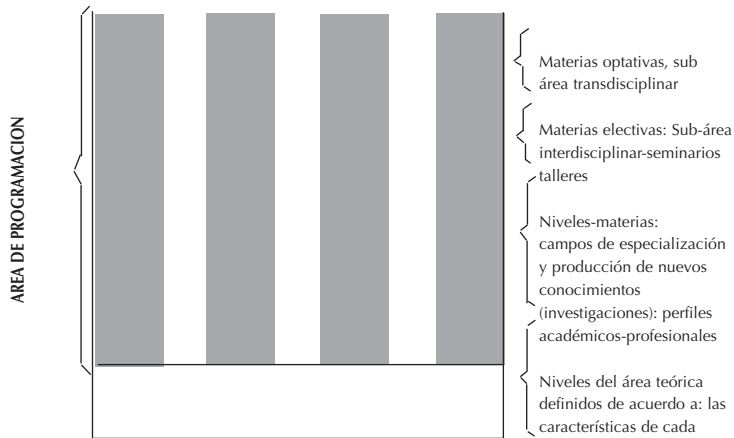
I. Esquema de organización de la ciencia



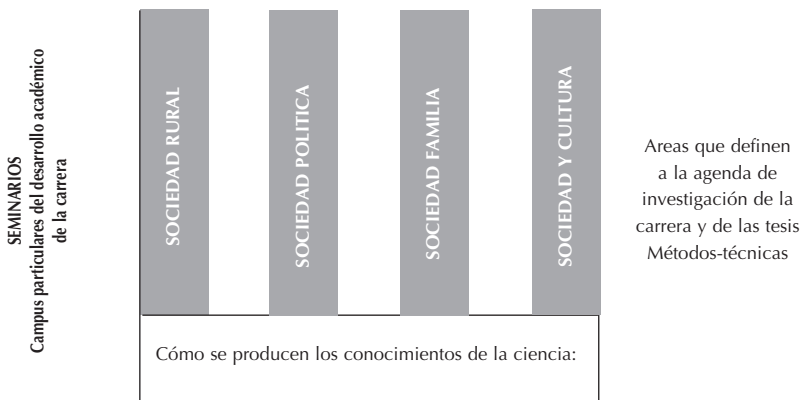
17 En todo el trabajo y documentación relativos a las *Políticas Académicas* y a los *Programas Académicos* se precisan los distintos lugares de la investigación y las formas que adopta en referencia a los distintos espacios académicos.

II. Esquema de organización académica (del curriculum-programa de carrera)

- La organización de los Programas traducen ACADEMICAMENTE la misma organización de la ciencia
- La organización de la ciencia es el “curriculum invisible” de la Organización



III. Programación académica de la investigación



Al conceptualizar la investigación en cuanto *práctica teórica* se define su preciso lugar científico y académico como “medio” y “mediación” entre la teoría y la práctica de la ciencia, entre el capital conceptual y

epistemológico de la ciencia y los campos de su aplicación y especialización.

2. Organización académica

No de igual modo se organiza la docencia y la investigación universitarias en el área teórica, en el área de desarrollo o área de aplicación de la ciencia, y en sus correspondientes espacios académicos.

El área teórica de una ciencia dispone de su espacio privilegiado en la docencia magistral de la cátedra, donde el proceso de comprensión–explicación tiene por objeto proporcionar los *marcos teóricos* para la elaboración e implementación de las investigaciones.

El área de desarrollo científico, cuyo objeto es la identificación de nuevos campos de conocimientos de una ciencia, tiene como espacio privilegiado de la docencia o también la cátedra o clase magistral o bien los *seminarios*, donde se procesan y depuran los nuevos conocimientos, que permiten definir los también nuevos campos o problemas de la investigación.

El área de la aplicación científica, tiene por objeto los desempeños prácticos de la ciencia, los usos de las técnicas y metodologías de la investigación científica, y su espacio académico privilegiado son los talleres o laboratorios, donde la docencia universitaria adopta un carácter más experimental.

De esta manera se ponen de manifiesto las estrechas correspondencias entre el proceso docente de una ciencia y el proceso de formación en cuanto investigador del estudiante: cada modalidad adoptada por la docencia universitaria, correspondiente a las sucesivas fases de “producción de los conocimientos”; equivale a las fases y componentes de formación del estudiante en cuanto investigador: a) cuáles son los presupuestos teóricos acumulados, como condición para “producir nuevos conocimientos”; b) cuáles son los campos de producción de conocimientos de una ciencia en un determinado contexto social e histórico y fase de su desarrollo; c) cuáles son los “modos de producción” del conocimiento científico de acuerdo tanto al capital teórico acumulado (marcos teóricos) como a las modalidades de su implementación.

Este enfoque cuestiona la ilusoria pretensión de que se pueda enseñar a investigar en una determinada ciencia, y que algún curso o algunas clases sobre cómo investigar, cómo diseñar una investigación o

sobre los famosos “métodos y técnicas de investigación científica” se consiguiera la formación de investigadores universitarios; todo ello al margen de un coherente proceso académico y de docencia universitaria, basado en la comprensión y explicación científica. En otras palabras, no hay un sólo lugar académico, capaz de garantizar por sí mismo la formación investigadora del estudiante al margen de todo el proceso de su formación docente y académica.

Para concluir: sólo garantizando una estrecha correspondencia entre la *organización de la ciencia* y la *organización académica* de dicha ciencia, entre un proceso docente que reproduzca el proceso investigativo o de “producción de conocimientos”, es posible asegurar un cierto nivel de formación investigadora en el estudiante universitario. Más aún, y extremando estos planteamientos, sólo en la medida que el estudiante se forma como investigador puede garantizar los más elevados niveles de comprensión y de explicación de la ciencia en la que se ha formado.

Es evidente que no todos los egresados de la formación universitaria, no todos los titulados de una carrera o una ciencia van a convertirse en investigadores y desempeñarse como tales; ni todos tienen las “condiciones” ni tampoco la “vocación” de investigadores. Pero cualquiera que sea el desempeño profesional de su ciencia no dejarán de ejercer una “creatividad”, de mostrar iniciativas, de generar transformaciones, lo que sólo pueden garantizar las disposiciones de quienes son capaces de hacer una *práctica productiva y transformadora* de su ciencia: en lugar de limitarse a *aplicarla*.

8. VARIABLES GEOMETRÍAS ACADÉMICAS DE LA DOCENCIA

Seminarios, Talleres y Tutorías



Quienes han divagado sobre una supuesta crisis de la docencia universitaria no siempre piensan que en lugar de la misma docencia, lo que pueda estar en crisis es el empobrecimiento y degradación de dicha práctica docente. Pero además de este equívoco se suele hipotetizar sobre la nueva concurrencia que enfrenta la docencia universitaria al competir con la masificación bibliográfica y el creciente volumen de libros, revistas y toda suerte de información y datos sobre cada ciencia, sobre cada campo de conocimientos, sobre cada tema o problema científico. Todo este capital de conocimientos, que se acumula incesantemente, y que se vuelve también cada vez más fácilmente accesible, estaría, –dicen– haciendo superflua la docencia universitaria, o al menos reduciendo su valor e importancia, para la formación científica, académica y profesional de los estudiantes.

A estos dos problemas se añaden otros de mayor fondo y de impactos culturales mucho más fuertes: la progresiva y violenta sustitución de una cultura de palabra, de la comunicación verbal, dialogal y dialéctica, de ideas que se debaten entre sí, de pensamientos que se confrontan e intercambian, por una nueva cultura de la imagen, del mensaje gráfico, del cuadro estadístico y de las inteligencias artificiales de los programas computarizados.

Todas estas objeciones y planteamientos acusan el presupuesto común de confundir *conocimientos* y *pensamiento*. No siempre el volumen o cantidad de conocimientos e informaciones sobre una realidad corresponde a una masa y calidad de pensamiento (compresión y explicación) de dicha realidad. Ni tampoco siempre la exposición y uso de los conocimientos implica el *conocimiento de sus causas y el modo de*

producción de dichos conocimientos. Sólo cuando una realidad es conocida en sus razones, por sus causas es científicamente conocida y puede ser pensada. Tal es el objeto, el contenido y la finalidad específico de la formación y docencia universitarias: *enseñar a pensar.*

Una cosa es **aprender y tener o recordar** conocimientos y otra cosa muy diferente es cuando “**conocimientos y saberes están en la inteligencia como en un sujeto**” (Aristóteles, *Categorías*, 1^a 25-26; 1b 8-9). Hay conocimientos que el sujeto “tiene”, pero que no forman parte del sujeto, y que por consiguiente pueden ser “perdidos” y olvidados; pero otros conocimientos como son las formas gramaticales y el leer y escribir forman parte de la inteligencia; es decir cuando los conocimientos se convierten en “*cualidades*” de la misma inteligencia del sujeto. Un mismo conocimiento puede ser conocido científicamente, por quien conoce la ciencia que lo ha producido, pero puede ser conocido al margen de dicha ciencia: es este modo de conocer científicamente el que hace que dicho conocimiento sea una “*cualidad de la inteligencia*”.

Sólo la comunicación entre el docente y el estudiante, entre el proceso y procedimiento de EXPLICACIÓN (del docente) y el proceso y procedimiento de COMPRENSIÓN (del estudiante) es lo que define la docencia universitaria y lo que la hace insustituible. Esto convierte la docencia universitaria en una COMUNICACIÓN CIENTÍFICA.

1. El Seminario

Que la docencia universitaria sea insustituible no significa que sea invariable, y que no se encuentre sujeta a diversas modalidades y modos de producir explicación y comprensión de conocimientos, y por consiguiente de una *variable geometría académica.*

De la misma manera que uno es el lugar (aula) y el modo que adopta la docencia de los principios y fundamentos teóricos de la biología o de la química del carbono, y otro diferente el laboratorio donde la docencia adopta una forma de práctica científica y experimental, así también las otras ciencias pueden y deben diferenciar *morfologías docentes* en correspondencia con *ingenierías académicas* igualmente diferenciadas.

Mientras que el docente en la *Cátedra* de la clase magistral es mediador entre la ciencia y sus teóricos, por un lado, y los estudiantes por otro lado, mediando entre las *explicaciones* de la ciencia o sus pen-

sadores y las *comprensiones* de los estudiantes, en el *Seminario* el docente dirige, organiza, apoya y acompaña el proceso de comprensión y explicación del mismo estudiante. En el *Seminario* el estudiante, tras una larga experiencia de clases magistrales, donde ha “aprendido” cómo se producen los conocimientos de la ciencia, cómo la ciencia se explica y se comprende, él mismo se ejercita como protagonista e intérprete de comprensiones y explicaciones en base a materiales científicos (bibliográficos, informaciones, bases de datos...).

La *clase magistral*, más allá de los recursos “pedagógicos” explicativos (esquemas, diagramas, sumarios temáticos, situar cada explicación en la secuencia de la problemática anterior y la siguiente...) se basa en la comunicación docente–estudiantes, y en el intercambio de los momentos, fases y procedimientos explicativos (por causas) y de comprensión (interpretativos). En este sentido la clase magistral se presenta como el lugar privilegiado para la docencia más teórica, y presenta una diagramación del espacio comunicativo basado en un eje radial entre el docente y los estudiantes.

El *Seminario* puede adoptar una geometría académica en la que los estudiantes realizan un ejercicio de comprensión y explicación, a partir de su propio trabajo o estudios de textos y materiales bibliográficos o de datos en referencia a un determinado problema o campo particular de conocimientos. El intercambio que tiene lugar en el Seminario pone a prueba toda una serie de competencias intelectuales por parte de cada uno de los estudiantes: análisis, crítica, interpretación, comparación de posiciones y enfoques... Tales ejercicios científicos y académicos habrán de ser cuidadosamente organizados y dirigidos por el profesor, de manera que cada estudiante pueda practicar y desarrollar todas estas actividades y recibir una evaluación de ellas.

Según esto, el *Seminario* constituye el lugar académico privilegiado de la *práctica experimental de la ciencia*, y sin una amplia experiencia académica de seminarios un estudiante sufriría de una muy incompleta e irreparable deficiencia en su formación. Es en el Seminario, donde el estudiante bajo la dirección, apoyo y evaluación del profesor puede desarrollar las competencias necesarias para toda práctica científica (análisis y síntesis, organización de los conocimientos, procedimientos argumentativos, conceptualizaciones...), al mismo tiempo que se inicia en el intercambio y comunicación de saberes, la discusión y el debate, en la confrontación de ideas con sus compañeros y con el

mismo profesor. Y con esta práctica el Seminario reproduce ya embriónariamente, a pequeña escala, una modelo de comunidad académica.

El *Seminario* no sólo acorta la distancia comunicacional entre el profesor y el estudiante, sino también la especifica en tres aspectos: a) a diferencia de la clase magistral, donde la comunicación anticipa y privilegia la *explicación* (docente) sobre la *comprensión* (del estudiante), atribuyendo a aquella una cierta iniciativa en el intercambio, en el *Seminario* la comunicación se establece, sobre todo a partir de la iniciativa y *explicación* del estudiante, a la que el profesor y los otros estudiantes contribuyen desarrollando una mayor y mejor comprensión de los conocimientos; b) mientras que en la clase magistral el proceso de comprensión–explicación es más bien *impartido* por el docente, en el *Seminario* docente y estudiantes pueden *compartir* los conocimientos que son objeto de comunicación entre ellos; c) finalmente, en el *Seminario*, docentes y estudiantes realizan un seguimiento más cercano e individualizado del proceso de explicación–comprensión de la ciencia, y en el que el docente puede proporcionar una dirección y apoyo más particular a los estudiantes.

Según esto, el *Seminario* es una práctica científica y académica tan necesaria e insustituible para la formación universitaria como puede ser la docencia de la clase magistral, y aunque se trate de un *complemento* de la docencia magistral, ésta sin el Seminario resultaría insuficiente e incompleta. El Seminario es tan esencial para la formación del estudiante universitario como puede serlo la práctica del laboratorio para un químico o biólogo.

La formación universitaria quedaría tan deficiente como incompleta si el estudiante no hubiera pasado por la experiencia no de uno sino de varios *Seminarios*, con campos de conocimientos y problemáticas distintas y con diferentes profesores, e incluso con métodos y modalidades diversas. Ya que cuanto más variadas sean las *geometrías* científicas y académicas implementadas por los Seminarios, más rica será la experiencia de su formación.

1. Ejemplo. Todos los estudiantes que participan en el Seminario trabajan el mismo tema, estudian los mismos problemas, analizan, critican, interpretan y exponen los mismos textos o material bibliográfico. El objetivo de esta modalidad es la diversidad y la confrontación entre las competencias y aportes de cada estudian-

- te. Todos leen los mismos textos, cada estudiante expone su propio trabajo y todos discuten y aportan. Sobre una misma temática (por ejemplo, la adolescencia), cada uno trabaja textos o aspectos distintos, y la puesta en común conduce a una síntesis colectiva, tanto como el perfeccionamiento de la formación particular.
2. Ejemplo. Un mismo autor, una misma obra o un mismo problema es trabajado en sus distintos aspectos, temas o particularidades por cada uno de los estudiantes, haciendo que el intercambio y la “puesta en común” conduzcan a una síntesis e información colectiva de todos los participantes. De la obra de Maquiavelo los participantes del Seminario se distribuyen el estudio de los distintos temas o tópicos de su pensamiento. El intercambio proporciona un conocimiento general de toda la obra y su profundización.
 3. La modalidad opuesta consiste en definir un problema, tema u objeto de estudio que será analizado a lo largo de diferentes autores o escuelas o corrientes científicas. La cuestión sobre la “teoría crítica de la sociedad” analizada y estudiada a lo largo de la sociología alemana, como problemática constante que la atraviesa (desde Marx, Weber y Simmel hasta Habermas y Becker, pasando por Luckas y la Escuela de Frankfurt). El profesor orienta las lecturas y los análisis, proporciona los indicadores para la interpretación, establece el modelo de presentación y discusión de los resultados.

En una cultura académica dominada por el “dictado” de la clase, y que refuerza la pasividad del estudiante, y su falta de cuestionamientos, iniciativas y participación, los *Seminarios* se convierten en un lugar y práctica académicos, que promueven la participación y los desempeños intelectuales del estudiante, y donde ejerce sus competencias científicas, su capacidad de inducción y deducción, analítica e interpretativa, argumentativa, de organización y exposición oral y escrita del discurso científico.

Siendo una institución o dispositivo académico clave y necesario en la formación universitaria, el *Seminario* no debe ser pensado ni manejado como un simple aparato académico, al margen de sus presupuestos científicos. No cualquier campo del conocimiento de una cien-

cia se presta de igual manera como objeto de un Seminario ni tampoco cualquier enfoque científico puede sin más ser traducido académicamente en Seminario. Sin ciertos criterios elementales se puede correr el riesgo de ser utilizado el Seminario como un artefacto académico, que en lugar de buenos efectos resulta tan ineficaz como contraproducente. No es objeto de Seminario las áreas más teóricas de la ciencia, pero sí aquellos campos de conocimiento más especializados, o de carácter más aplicado, con suficiente material bibliográfico, relativamente accesible al estudio del estudiante y que fácilmente pueda ser trabajado en grupo.

Según esto, se requiere que ya la programación o *pensum* de la carrera, en su organización de las áreas y materias, defina el lugar de los *Seminarios* mostrando su articulación respecto de los niveles del *pensum*, puesto que no tiene mucho sentido en los inicios de la formación, de las áreas del conocimiento básico, pero en cambio puede ser muy apropiado en el área de las materias electivas u optativas, y en relación con los campos, agendas o programas de investigación.

2. Los Talleres

Otro espacio docente-académico es el *Taller*, donde el estudiante *comparte* con el profesor, pero también con los otros estudiantes la comprensión y explicación de los conocimientos, relativos de un determinado campo, problemática o tema.

El aporte académico del *Seminario* en su específico carácter experimental junto con la *docencia magistral* se sintetizan y completan en lo que se ha convenido en llamar *Talleres*. Si el Seminario *complementa* la docencia magistral, el Taller *completa* ambos procesos científicos y procedimientos académicos.

La formación universitaria (académica y profesional) no debe limitarse a una docencia que además de garantizar la comprensión y explicación de una ciencia y tecnología, les ofrezca el espacio y procedimientos experimentales de los Seminarios, donde ejercer y practicar con distintas modalidades el manejo y uso de los conocimientos científicos. Dicha formación universitaria habrá de culminar y completarse con un espacio y una práctica académica, donde el estudiante *se desempeñe científicamente*, donde como resultado de su formación y como muestra de sus competencias *produzca conocimientos científicos*, y dé prueba de ello con un inicial aporte a la misma ciencia.

Una docencia universitaria basada fundamentalmente en la *explicación y comprensión de cómo se producen los conocimientos de una ciencia* sólo puede culminar con la **investigación**: es decir, con un ejercicio de producción de conocimientos. La formación universitaria acusaría una deficiencia y limitación irreparables si prescindiera de la investigación no sólo integrada al modo de docencia sino, sobre todo como práctica académica.

Ahora bien, esta práctica y espacio académicos donde se realiza la investigación de los estudiantes poseen una característica docente muy singular, diferente del curso magistral y de los mismos Seminarios, y que se ha convenido en denominar *Talleres*, los cuales pueden adoptar una forma de *Tutoría*, donde la dirección de las tesis o investigaciones varían de acuerdo a modalidades más o menos colectivas e individualizadas.

Como en el caso de los Seminarios, resulta fundamental definir el lugar de los *Talleres* dentro del programa o *pensum* de la carrera, y en correspondencia con el desarrollo curricular de la formación del estudiante. Si ya los Seminarios requerían ser implementados en aquellos niveles, en los que el estudiante ha adquirido suficientes conocimientos para el tratamiento de la ciencia, los *Talleres* exigen ubicarse en los niveles terminales, donde el estudiante ha alcanzado el suficiente desarrollo científico como para emprender él mismo una práctica científica dirigida y apoyada por el docente; se trata de realizar una investigación o *producción de conocimientos* al interior de dicha ciencia y en base a los recursos teóricos, metodológicos y de capital de conocimientos, que le permitan llevar a cabo tal práctica con la asistencia docente, y en el marco de su formación académica.

El *Taller* presupone una formación teórica, metodológica y de técnicas de investigación, pero también la definición de aquellos campos de conocimiento, en los que la ciencia orienta su desarrollo para producir o ampliar nuevos conocimientos, y que se convierten en los campos privilegiados para programar las investigaciones. Por eso los *Talleres* habrán de ser definidos en el marco de la *agenda* o *programa de investigaciones* de la carrera: el lugar de la dirección (docente) de las tesis de los estudiantes.

La articulación de un determinado campo de conocimientos del desarrollo de la ciencia, con el espacio académico de los Talleres significa que el profesor–docente encargado de tal o cual Taller y de la direc-

ción de las investigaciones, que los estudiantes realizan en dicho campo de conocimientos—Taller, posee una cierta especialización y dispone de la competencia o experiencia suficiente sobre los problemas que presenta tal campo de conocimientos. Sólo esto garantiza la normal práctica del Taller, una competente dirección de la investigación del estudiante, y una calidad de la tesis o estudio realizado por este.

El Taller define un determinado campo de conocimientos, compartido por todos los estudiantes que participan en él, y en el cual desarrollarán sus tesis o investigaciones. A partir de la depuración y análisis de una bibliografía general sobre dicho campo de conocimientos, cada estudiante irá identificando una problemática particular. En un taller sobre “sociología de género”, por ejemplo, tras compartir el estudio de datos, informaciones y bibliografía comunes, cada estudiante identificará una particular problemática: imagen de la mujer en los medios de comunicación, la mujer y (alguno de los) mercados laborales o profesionales, transformaciones y conflictos de identidades femeninas, estrategias matrimoniales y maternidad precoz... El compartir en un mismo Taller todas estas problemáticas enriquece las informaciones y los intercambios entre los mismos estudiantes. Pero tras la “construcción del objeto” o del “problema” de cada investigación, y tras haber definido las hipótesis y metodología de cada investigación, cuando ya cada estudiante ha avanzado en el procesamiento de su información y el desarrollo de la investigación, el Taller puede tomar progresivamente una forma de *Tutoría*, mediante la cual el profesor más que dirigir el grupo dirige, cada vez más, cada investigación o investigador particular. De esta manera el Taller adopta dos momentos y modalidades diferentes, con eficacias científicas y académicas también diferentes pero complementarias en la formación del estudiante.

En el Taller y todavía más en la *Tutoría* el protagonista de la actividad académica y científica es sobre todo el estudiante, limitándose la Docencia a orientar, dirigir, corregir, apoyar las diferentes actividades de los estudiantes tanto en equipo como individualmente. En este sentido el Taller y la *Tutoría* representan el momento y la modalidad terminal que completa la formación académica y profesional del estudiante en la Universidad, donde el docente comparte y asiste a la práctica científica del estudiante.

La docencia universitaria y el mismo trabajo científico se prestan a muy variables geometrías académicas, dependiendo de las diferentes

iniciativas docentes o de los estudiantes. Un Seminario, por ejemplo, puede adoptar la forma de Taller, el cual, a su vez puede servir de soporte a investigaciones de los estudiantes, o de lugar donde estos realizan sus investigaciones, o donde la investigación del docente cuenta con el apoyo de los trabajos de los estudiantes. Pero también un mismo Taller puede ser compartido por dos o más profesores, mejorando la interdisciplinaridad o transdisciplinaridad de dicho espacio científico-académico.

9. DOCENCIA

Entre cátedra y excátedra y autodidactismo



Si la *Cátedra* inviste la docencia universitaria y no la persona del docente de una autoridad científica e intelectual, es porque el mismo docente no se reviste de una autoridad y prestigio personales sino de la autoridad y prestigio que le proporciona la ciencia o la teoría que él mismo explica e interpreta. En este sentido muy específico la docencia universitaria se convierte en una *mediación* entre la ciencia, los pensadores y teóricos que la han producido y los estudiantes.

La docencia es una *mediación* inteligente, no instrumental, que lejos de *mediatizar* (como es el caso de los medios de comunicación), pone en comunicación el pensamiento científico. La *explicación* docente de la ciencia sólo se completa en la *comprensión* del estudiante. Por ello el proceso de comprensión, los niveles, grados y formas de comprender del estudiante influyen, condicionan y hasta dirigen constantemente los recursos, procedimientos y modalidades de explicación del docente.

El docente universitario “*in-Cátedra*” se encuentra confrontado tanto a la inteligencia de la ciencia como a la inteligencia del estudiante. El desarrollo científico como el de la docencia tienen lugar siempre frente a “*otra*” inteligencia o la inteligencia del “*otro*”, desde las cuales el docente es cuestionado e interrogado. Y en tal sentido la *Cátedra* además de un lugar de reproducción y comunicación del conocimiento es también el de un pensar compartido.

Por el contrario, hablar o enseñar *ex-Cátedra* supone una docencia doctrinaria, investida por la autoridad personal no científica del docente. Enseñar “desde” la cátedra se ha convertido en una disposición dogmática y pontifical; significa enseñar no desde la autoridad de una

ciencia, y con la legitimidad de una teoría o de una tradición intelectual, sino a partir de un poder y autoridad que no proceden de la misma ciencia ni desde lo que enuncia o se enseña, sino que son exteriores e impuestos a dicho saber y a dicho enseñanza.¹⁸

Por ello también la docencia impartida no “desde” la autoridad de la cátedra sino “fuera” de ella ni explica conocimientos ni busca su comprensión; lo que más bien pretende es convencer. Tal docencia ex-Cátedra no busca el desarrollo del pensamiento ni mucho menos de un pensamiento crítico, ya que dicha enseñanza no surge de la crítica y la confrontación con “otros” pensamientos, y por eso mismo evitará también la confrontación entre la explicación docente y la comprensión del estudiante. Mientras que la docencia *catedrática* busca liberar la inteligencia del estudiante, la docencia *excátedra* (en su acepción peyorativa y doctrinaria) pretende más bien el sometimiento de la inteligencia y la represión de toda crítica y cuestionamiento.

Quien habla ex Cátedra excluye tanto la “otra” inteligencia (la de la propia ciencia), interior y anterior a los conocimientos, como la inteligencia del “otro” (la del estudiante en cuanto sujeto no de aprendizaje sino de comprensión); ni enseña desde la autoridad de la ciencia o de los otros pensadores, ni confrontado con la inteligencia de los estudiantes. Esta posición intelectual “ex - Cátedra” corresponde a un fenómeno moderno que J. Lebrun denomina “autodidactismo de masas”.¹⁹

El problema del autodidacta, según Lebrun, es menos su autosuficiencia intelectual que la ignorancia intelectual del “otro”, el des-reconocimiento intelectual de todo pensar. Cuando según el principio estructuralista de Levi-Strauss “siempre hay otro que piensa en mí”. En el caso de la docencia universitaria es la ciencia que piensa (en)el docente.

Así entendida la docencia es el cuerpo a cuerpo de dos inteligencias, la que antes de que Hegel elaborara su pensar dialéctico ya Kant había denominado “lucha de pensamientos” (*Denkenkampf*) o “conocimientos en lucha” (*Gedankenkampf*). La docencia es el lugar privilegiado

18 *Cathedra*, de acuerdo a su etimología griega, significa “silla” (hedra) “alta” (katha), asiento elevado desde donde el maestro imparte lecciones a los discípulos. Desde el Concilio ecuménico de 1870, el Papa habla “ex-cátedra” cuando define con infalibilidad un dogma o doctrina de la Iglesia.

19 Jean-Pierre, Lebrun, “Un autodidactisme de masse”, en *Journal Francais de Psychiatrie*, n. 14, 2001: 18s.

do de la confrontación no tanto con el saber del “otro”, sino con un saber interrogante de los conocimientos del estudiante, de la misma manera que descifra las interrogaciones del pensamiento del estudiante, y que también y, sobre todo, se deja interrogar por el estudiante. Cuanto mayor sea la confrontación entre pensamientos menor será siempre la confrontación entre personas. Por eso incluso en la Universidad y hasta en el aula, cuando la docencia universitaria declina en una enseñanza/aprendizaje y se evita la confrontación intelectual entre estudiantes y profesor, bajo una aparente comunicación de conocimientos, lo que se practica es un autodidactismo encubierto. “El hecho de que la figura del maestro haya sido remplazada por la de un transmisor de conocimientos deja al sujeto contemporáneo en la sola confrontación de la presencia intelectual del Otro” (Lebrun, 2001: 18).

Así como la sociedad se funda en un vínculo *social*, a partir del cual se desarrollan todas las formas de sociabilidad, de igual manera el mundo científico y académico se funda sobre un *vínculo intelectual*, con todos los constreñimientos, dependencias, adhesiones y filiaciones, confrontaciones e interacciones que supone. *No hay nueva producción de conocimientos que no tenga lugar a partir de una transmisión o deuda intelectual con otro conocimiento o en contra de otro conocimiento, pero siempre hay un otro antes y detrás de todo nuevo conocimiento.*

Sería muy iluso pensar que son los mismos conocimientos que se aprenden y comprenden en el diálogo crítico de la docencia *en la cátedra* y aquellos a los que accede el autodidacta. El modo de acceso a los conocimientos hace siempre que estos tengan formas diferentes. Los conocimientos de la docencia universitaria son *coproducidos* tanto en la relación del docente con la ciencia como de este con el estudiante; un diálogo crítico más o menos explícito pero, en el que se confrontan dos o más inteligencias.

Al mismo tiempo que propicia confrontaciones intelectuales, la cátedra evita que éstas puedan volverse personales; para el autodidacta por el contrario cualquier confrontación intelectual se vuelve personal, ya que él no piensa *desde* un maestro, desde una ciencia, desde una teoría particular o desde una corriente o tradición de pensamiento, sino desde sí mismo. Por eso, nada más ajeno a la docencia universitaria que la retórica y la militancia sean del género que sean; y nada más lejano de la explicación de conocimientos que la intención de convencer.

Cuanto más científico es un pensamiento y más riguroso un intelectual tanto más se considera a sí mismo, y tanto más actúa, en cuanto *sujeto* de una ciencia, de una teoría o de una tradición intelectual o de una escuela de pensamiento; tanto más *sujetado* a un proceso de conocimiento, a un programa investigativo o a un desarrollo teórico. Cuanto más se *sujeta* el docente a su ciencia tanto mejor puede *actuar* en ella.

K. Marx proporciona un ejemplo muy ilustrativo, y que debería servir de modelo, de cómo una “ruptura teórica” es capaz de inscribirse en una tradición de pensamiento: “*Mi relación con Hegel es muy simple: Soy discípulo de Hegel, y la vocinglería presuntuosa de los epígonos que creen haber enterrado a ese pensador eminente me parece francamente ridícula. No obstante, me he tomado la libertad de adoptar para con mi maestro una actitud crítica, desembarazar su dialéctica de su misticismo, hacerle experimentar un cambio profundo*” (*El Capital*, vol. II, apéndice, cap. I: 658, nota 20).

Igualmente ejemplar es la postura intelectual de un Lacan, quien en respuesta a todos los “*lacanianos*”, que le consideran lacaniano, siempre se declara “freudiano” y “discípulo de Freud”. O el caso de Touraine, gran teórico del postestructuralismo con su “*regreso del actor*”, pero que nunca prescindirá de las estructuras, puesto que nunca dejará de sostener que “*no hay actor sin escenario*” ni por supuesto acción social sin estructuras sociales.

El peligro actual no es la proliferación de autodidactas, sino que el autodidactismo se convierta en una profesión de fe intelectual, consagrando la forma más generalizada de acceso a los conocimientos, que hace de estos un objeto de consumo; como si los conocimientos y las ideas fueran adquiridas por usuarios autónomos e independientes y aislados en el mercado o supermercado de los saberes; y al margen de cualquier relación intelectual. Pero más grave todavía es que el autodidactismo comparte una de las perversiones más dramáticas de la cultura moderna: la exclusión de toda “alteridad”. Como si este fenómeno, que tiene lugar en ámbitos culturales tan diversos, tampoco estuviera ausente del campo del conocimiento.

Cuando hoy un intelectual quiere hacer profesión de fe postmoderna se limita a sentenciar que Levi-Strauss está ya superado, que Max Weber pertenece al Jurasik Park del pensamiento o que Bourdieu y Lacan están pasados de moda; pero más que una descalificación intelectual

tual y teórica de estos y otros pensadores, lo que pretenden sostener es, sobre todo, su devaluación en cuanto maestros; de lo que se trata es de negarles el reconocimiento de una deuda intelectual con ellos, de su posible influencia en el pensar futuro. La intención es precisamente neutralizar su más mínima influencia en el pensar actual. Lo que en el fondo se sustenta es el total y completo desarraigo del pensamiento actual. Un pensamiento que rehusando todo pasado, se constituye en un pensamiento sin futuro.

De esta manera el posmodernismo actual se constituye no ya en un rechazo de “los clásicos”, sino incluso en una negación de lo que significa “lo clásico”: un pensamiento que nunca termina de decir lo que tiene que decir; un clásico es un clásico porque siempre resulta actual.²⁰

Pero si el pensamiento actual es intelectualmente huérfano, sin vínculo alguno con una tradición, teoría o escuela científica, se vuelve incapaz de compartir ideas y conocimientos comunes con otros pensamientos. De ahí que los pensadores sin raíces no puedan crear la más sólida y estable comunicación y comunidad académica con otros pensadores que participan de sus solipsismos mentales.

Según esto, el autodidactismo responde a una profunda corriente ideológica moderna, profundamente corrosiva de pensamiento, y por eso mismo también esta misma crítica del fenómeno autodidacta y de sus presupuestos ideológicos, pretende justificar el valor intelectual y teórico de la docencia, de toda forma de docencia de la ciencia, ella mismo productora de pensamiento, en su misma forma de comunicación teórica y científica. Ella misma generadora de identidades y pertenencias intelectuales, de referentes de identificación intelectual. El ideal autodidacta es un conocimiento sin reconocimientos.

20 Retomando esta idea de Italo Calvino, Carlos García Dual escribe en un debate sobre la educación que los clásicos “invitan a un debate renovado. Siempre se puede encontrar en ellos algo nuevo” (“El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos”), Conferencia pronunciada el 20 de octubre de 1998 en la Fundación Santillán: *La educación que queremos*.

9. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA vs. LA “DEVASTACIÓN INTELECTUAL”



Una de las grandes transformaciones de la sociedad moderna, quizás de las menos visibles y reconocibles, debido a su carácter difuso y generalizado, pero cuyo impacto tendrá mayores alcances en los futuros procesos civilizatorios, es la que hace más de un siglo ya Marx definió como “devastación intelectual”. Con esta idea se refería a la destrucción de todos aquellos conocimientos aplicados a la producción capitalista.²¹

a. La “producción destructiva” de inteligencias

A inicios de la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la producción industrial capitalista se limitaba a destruir tan sólo aquellos conocimientos aplicados al desarrollo de los medios de producción industriales. Pero en la actualidad el desarrollo cada vez más inmaterial de las fuerzas productivas (basadas en el conocimiento, la información y la comunicación) y de la fase financiera del capitalismo hacen que todo conocimiento pueda ser aplicado bajo la lógica del capital y del mercado; y que por consiguiente pueda ser destruido en cuanto conocimiento supeditado a su aplicación.

Puesto que la “producción destructiva” propia del modo de desarrollo capitalista implica la destrucción de todo lo que había sido el

21 El capital no sólo “separa la ciencia del trabajo” para mejor poder explotarla, ya que “la ciencia no le cuesta absolutamente nada al capital, lo que en modo alguno le impide explotarla”, sino que destruye toda aquella ciencia que convertida en técnica se transforma en medios de producción industrial del capital; pero también destruye y deslegitima toda aquella ciencia que no sirve al capital. Cfr. K. Marx, *El capital*, T. I, vol. II: 487, Siglo XXI, México, 1978.

fundamento de la fase precedente de su desarrollo para la producción de nuevos fundamentos de su fase ulterior, así mismo el sistema capitalista produce una nueva racionalidad, nuevas formas de conocer y nuevos campos de conocimiento, pero a condición de destruir previamente (anterioridad lógica no necesariamente temporal) las precedentes formas, racionalidades y campos del conocimiento²².

Todo cambio de época en la historia ha supuesto siempre un cambio de racionalidad, un cambio epistemológico, un cambio en los mismos campos e intereses del conocimiento. Ya Platón advertía sobre las profundas mutaciones de inteligencia y mentalidad, sobre los cambios en el mismo concepto de educación, que acarrearía la generalización de la escritura y lectura, imponiendo una nueva racionalidad, la “racionalidad gráfica” (Goddy) sobre la racionalidad dialéctica o discursiva.²³

Un cambio parecido opera la metafísica y la filosofía escolástica con su método deductivo a partir de principios universales, y su método argumentativo basado en el silogismo para la producción de verdades y certezas. No es el caso de explicar aquí en qué medida la metafísica escolástica era funcional a una concepción religiosa del hombre y del mundo, y a un orden-mentalidad jerárquico (feudal) y arquitectónico (gótico). El Renacimiento no sólo transforma este orden socio-económico, político y cultural, sino también sus mentalidades y sensibilidades, valores y representaciones, a todo lo cual contribuye como parte de tales cambios un nuevo modo de producir conocimientos, nuevos procedimientos argumentativos y formas de pensar centrados en el hombre y de manera muy particular en *la conciencia*, que desde Descartes hasta Kant se convertirá en el fundamento sobre el cual se construye toda producción de conocimiento. El “*cogito*” cartesiano (al hacer de la conciencia principio fundamental de la existencia y no la

22 El concepto de “producción destructora” o “destrucción productora” propia del desarrollo capitalista según Schumpeter se refiere a todas las fuerzas productivas, dentro de las cuales hay que incluir desde las instituciones hasta el mismo conocimiento y la tecnología.

23 Será a partir de esta mutación de la “racionalidad gráfica” que desde inicios del último milenio antes de Cristo se opera en Grecia un cambio en la representación del tiempo: el pasado deja de representarse de frente, para ser representado en la espalda, mientras que el futuro comienza a representarse de frente.

existencia principio fundamental de la conciencia) funda una nueva epistemología, un nuevo modo de producir conocimientos y demostraciones, y también nuevos campos del conocimiento.

Esta “producción destructiva” de inteligencia, que comporta la producción y destrucción de conocimientos, formas de conocer que sustituyen otras formas de conocimiento, responde en la actualidad a un sistema de racionalidades dominantes (razón instrumental, razón utilitaria, razón de mercado), cuya hegemonía se impone destruyendo otras formas de racionalidad, las cuales quedarán supeditadas a la racionalidad aplicada, utilitarista y mercantil.

Hoy la ciencia y los conocimientos, que no son directamente aplicados y no sirven a los intereses de la concentración y acumulación del capital, ya no interesan, puesto que tampoco interesa explicar los hechos y comprenderlos al margen de la racionalidad del mercado, y mucho menos interpretarlos y producir un sentido (humano y social) sobre ellos; la única ciencia e inteligencia que se aprovecha y desarrolla es la que produce la información necesaria sobre la realidad para su mejor dominio y explotación. Lo que en la actualidad se apoya y se financia son las *inteligencias artificiales* o inteligencias programáticas, que producen y acumulan datos, calculan, cuantifican informaciones y elaboran estadísticas, en detrimento de las *inteligencias inteligentes*, cada vez menos financiadas para su desarrollo y cada vez más devaluadas en su funcionamiento y sus productos.²⁴

Son tales contextos y presupuestos los que obligan a plantear el desafío de la Universidad, y en particular de la docencia universitaria,

24 Para un breve tratamiento de esta problemática puede consultarse J. Sánchez-Parga, “Cerebralización de la técnica” en *Gestión. Economía y sociedad*, n. 40, Quito, 1997. En otro texto más reciente sobre la “*racionalidad económica y su destrucción de todo otro pensar posible*” hemos tratado cómo “la destrucción y transformación de formas de pensar y de conocer, de modos de producir conocimientos, no es una cuestión meramente epistemológica, sino un problema socio-político. Puesto que son intereses y poderes, los que eliminando las explicaciones y comprensiones científicas de la realidad, capaces de intervenir en ellas con una determinada racionalidad, más bien imponen modos de conocer, que se limitan a reproducir los automatismos internos de la misma sociedad, reforzando las fuerzas y eficacias que la dominan” (J. Sánchez-Parga, “El ciclo político de la economía y el gobierno económico de la política”, en *Ecuador Debate*, n. 55, abril 2002).

frente a una devastación intelectual, que prescinde de pensar la realidad, de explicar sus causas y de comprender sus sentidos. Dentro de la sociedad moderna, de la lógica del capital y de la racionalidad del mercado este pensamiento científico quedará desprestigiado como especulador o elucubración.

b. Hacia una devastación académica de la Universidad

Nada extraño por ello que la Universidad se modernice en una línea de creciente supeditación a los intereses administrativos y empresariales del Estado y del Capital, de la Empresa y del Mercado. La Universidad recibe cada vez más demandas y ofertas de financiamiento para estudios de consultoría, diagnósticos y evaluaciones, elaboración de modelos de intervención, investigaciones que interesan a organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, para llevar a cabo sus propias políticas, programas y proyectos; así como también es creciente la demanda de transferencia tecnológica sobre la producción científica de la Universidad.

Pero de todos estos “encargos”, estudios e investigaciones “a pedido”, a excepción de aquellos relativos a las ciencias exactas y aplicadas, y a los campos del conocimiento más directamente vinculados a la transferencia tecnológica, la Universidad obtiene pocos beneficios científicos y académicos dirigidos a su propio desarrollo; y cada vez es menos libre y autónoma para definir sus propias agendas investigativas, científicas y académicas.

Muchas ONG se han convertido en empresas del conocimiento, en consultoras y asesoras, que hacen investigaciones, producen diagnósticos y evaluaciones, no siempre y no tanto en razón de un desarrollo científico y para una mejor comprensión y explicación de las realidades estudiadas, sino para satisfacer los intereses más utilitarios de quienes “encargan” dichas producciones de saberes.

Estas empresas del conocimiento se han dotado de sus propios criterios de científicidad, de certezas y exactitudes, y en este sentido no sólo compiten con los saberes propios de la Universidad sino que, gracias al mercado, son sus modos de producción de conocimiento, sus productos de conocimiento, y hasta su negociación política y económica, lo que resulta más rentable y logrando una mayor competitividad y por consiguiente legitimidad.

Nada extraño por ello que la misma Universidad intente concurrir y rivalizar con tales “institutos” o “agencias” del conocimiento, dotándose también ella de organismos académicos capaces de responder a las necesidades e intereses del mercado (organismos públicos y privados, nacionales e internacionales), orientando sus estudios e investigaciones, y hasta tesis de grado, a campos del conocimiento más utilitarios y rentables; todo ello a costa y en detrimento de una real producción y desarrollo científico, de elaboración teórica y de pensamiento.

Las fuerzas e intereses dominantes de la actual modernidad no pretenden conocer el mundo para interpretarlo y cambiarlo; muy por el contrario, puesto que pueden y saben cómo cambiarlo, el conocimiento de la realidad se supedita al poder y saber propio de tales fuerzas e intereses. La condición de la ciencia y de la Universidad tiende a recaer en un neomedievalismo cuando era “sierva” (*ancilla*) de la razón teológica; ahora se vuelve criada de la “razón de mercado”.

Que casi sin darse cuenta la Universidad deje de pensarse *académicamente* para pensarse cada vez más *empresarialmente*, es un fenómeno que no dejará de repercutir a mediano plazo en una irreversible “devastación intelectual” a su interior, de la que la misma Universidad será tan cómplice como culpable.²⁵

Tales relaciones entre la Universidad y la sociedad moderna tienden a reforzar cada vez más las dependencias de aquella frente a los intereses y fuerzas dominantes de ésta; dependencia grave en el campo financiero y de los recursos, pero más grave todavía en el campo de la misma institucionalidad universitaria y de su principal desempeño y competencia que es la producción de la ciencia y del conocimiento y la formación de estudiantes dentro del proceso de reproducción científica e intelectual.

Son cada vez más los intereses y poderes dominantes del capital y del mercado, los empresariales y financieros, los que imponen a la Universidad no sólo las agendas investigativas (qué investigar), sino

25 Nada ilustra mejor esta pérdida de identidad y valoración académicas de la Universidad que los indicadores propuestos para el examen de un curso preparatorio para ingresar en una carrera: 16% conocimientos, 42% habilidades (es decir trucos) y 42% intereses. Afortunadamente la propuesta, en esa ocasión, no fue autorizada por la Dirección Académica de dicha Universidad.

también la agenda del mismo pensamiento y sus formas de conocer (cómo investigar). Al ser el estatuto científico del conocimiento lo que se desecha, al ser los conocimientos producidos para su aplicación y no para ser pensados, la misma docencia universitaria se verá profundamente afectada, al dedicarse más a enseñar conocimientos que a enseñar a pensarlos; al convertirse en una enseñanza que informa las inteligencias pero que ha dejado de formar inteligencias. En este sentido, la docencia universitaria abandona su específico estatuto académico y científico, cuando deja de “explicar” *cómo se producen los conocimientos*, y cuando los estudiantes por su lado dejan de “comprender” *el modo de producir conocimientos*. Lo que les imposibilitará para que ellos mismos en su futuro profesional sean capaces de producir y desarrollar nuevos conocimientos.

Este factor, de carácter más extrínseco, repercute en una serie de cambios al interior de la misma Universidad, y que tienen efectos más directos en la calidad de la docencia universitaria. Uno de los más importantes se refiere a la desregulación y devaluación académicas y científicas de los doctorados. Al dejar de ser el doctorado parte de un largo ejercicio de investigación, serio y exigente, que signifique un real y original aporte científico en una determinada disciplina o campo del conocimiento, muchos doctores/docentes no han tenido una real–larga y dedicada–práctica y experiencia investigativas, no han consolidado un prolongado ejercicio en la producción de conocimientos. Hoy los doctorados tienen a convertirse en posgrados de más larga duración, y de precios más costosos, pero a costa de perder su especificidad científica y académica. Por esta razón, y por mucho y muy bien que conozcan su ciencia, y por muchos conocimientos que tengan en un determinado campo del saber, nunca podrán *explicar cómo se producen los conocimientos en esa ciencia*, ya que nunca han pasado por tal práctica, y tampoco pueden enseñar a pensarlos porque tampoco ellos mismos llegaron a *comprender* cómo se piensan. Podrán *enseñar*, pero no explicar ni comprender los conocimientos de tal ciencia.²⁶

26 El Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas enfatiza indiferenciadamente la importancia primordial de la investigación en los distintos tipos de posgrados, pero de los 90 créditos exigidos para el cumplimiento académico del doctorado sólo 24 están dedicados a la investigación/tesis.

Salvadas las analogías, es como el sicoanalista, que sólo habiendo pasado él mismo como analizante de la experiencia de su propia neurosis, será capaz de desempeñarse como analista de la neurosis de cada uno de sus pacientes.

Hay que reconocer, sin embargo, que no basta haber cumplido un buen doctorado, realizando una buena investigación científica y académica, ni mucho menos poseer el título de doctor, para garantizar un buen desempeño docente. Aun cuando el docente sepa y pueda “explicar” y compartir con los estudiantes cómo se producen y piensan los conocimientos de su ciencia, puesto que posee la práctica y la experiencia de dicha producción de conocimientos, ni siquiera estas condiciones garantizan por sí mismas la calidad de una docencia, si el docente rutiniza y banaliza sus explicaciones convirtiéndolas en enseñanzas; si se limita a que sus estudiantes aprendan los conocimientos en lugar de compartir con ellos su comprensión. En tal sentido la misma Universidad y docencia universitaria se vuelven los principales y más responsables organismos de la “devastación intelectual” en la sociedad moderna.

En algunos campos del conocimiento (sobre todo, en las ciencias exactas y aplicadas) las demandas profesionales del mercado laboral son tan urgentes y exigentes, que muchos doctorandos desisten o abandonan su perfeccionamiento académico y científico, cediendo a veces a sus propias necesidades económicas. En otros casos, es la excesiva valoración económica y profesional de los títulos académicos, que muchos programas de doctorado han entrado en la misma lógica especulativa y comercial de los programas de postgrado o maestría, privilegiando los intereses económicos y profesionales del título en detrimento de los intereses científicos y académicos del doctorado. Esta devaluación del doctorado hace que muchos doctores sin haber realizado una completa formación científica y académica sigan “enseñando” conocimientos que ellos mismos han “aprendido”, en clases y libros, pero que nunca podrán “explicar”, ya que nunca pudieron pensarlos, porque nunca tampoco supieron cómo se producen, al no haber pasado ellos mismos por una más o menos larga experiencia y un más o menos sostenido y dirigido ejercicio en la producción de esos conocimientos.

La docencia universitaria no puede permanecer insensible ni quedar al margen de la nueva tensión que presenta el moderno desarrollo científico, y la correlación entre *capital fijo de conocimientos* de una ciencia y su *capital variable* de conocimientos.

Al ser los actuales desarrollos de las ciencias cada vez más rápidos, y sujetos a ritmos de mayores innovaciones, resultado de la creciente *acumulación y circulación de conocimientos* y de su *complejización* tanto interna (especializaciones) como externa (transdisciplinaridades), las ciencias modernas operan cada vez más o de manera preferente con un menor capital fijo de conocimientos, con menor capital de acumulación teórica, y con un mayor capital variable de conocimientos, más hipotéticos, analítico-descriptivos y operativos; un *capital circulante de conocimientos* no tan sujetos a elaboraciones teóricas y conceptuales. Esto confiere a la ciencia moderna una orientación más extensiva y expansiva hacia nuevos campos del conocer, en detrimento o a costa de conocimientos más teorizados, con niveles de comprensión y explicación menos elaborados y desarrollados.

Lo cual supone una cierta contradicción, que no es el caso de tratar aquí, entre los crecientes alcances de *complejización* que comportan los desarrollos científicos, y las crecientes demandas de *simplificación* de los conocimientos por parte de los más frecuentes o generalizados “encargos” de la sociedad. Conocimientos simplificados por la razón instrumental y aplicada.

Tanto la Universidad como la misma docencia universitaria deben ser muy conscientes de estos procesos, y aun con mayor conciencia y responsabilidad procesarlos de tal manera, que se puedan evitar resultados extremos y desequilibrios irreparables, que a la larga afectarán todos los programas académicos, comenzando por la misma docencia y la formación científica y profesional de los estudiantes.

Que la sociedad moderna privilegie la circulación de conocimientos sobre su acumulación no significa que la Universidad deje de ser depositaria de ese capital fijo de conocimientos, de su elaboración y transmisión teórico científica, hasta el punto de que los conocimientos dejen de ser *pensados* (comprendidos y explicados) para convertirse en simples *informaciones*: nociones que definen la realidad, pero que ocultan su real sentido y comprensión, en la medida que no permiten explicarla e interpretarla.²⁷

27 Nos referimos más adelante, al tratar de los modelos explicativos, y en particular de “la ruptura epistemológica”, a este efecto de encubrimiento de todo conocimiento precientífico o ideológico.

Si la Universidad y la docencia universitaria siguen siendo necesarias, es para desempeñar esta función académica, única e insustituible, que consiste no en enseñar conocimientos, sino en pensarlos y enseñar a pensarlos; no en transmitirlos, sino en explicarlos para que sean comprendidos. De lo que en definitiva se trata es de garantizar una formación, pero también una tradición científica, una cultura crítica y autonomía intelectual. Si la docencia universitaria no cumple con esta específica función académica, que por otra parte tampoco puede cumplir ninguna otra institución, mejor sería sustituirla por libros de texto y audiovisuales; o cualquier buen programador o formateador de textos que maneje el “Power Point”.

Una Universidad y una docencia universitaria que no integran estos procesos científicos y del conocimiento actuales, no los comparten con los estudiantes, ni estos ni los profesores ni la misma Universidad participan realmente de ellos, volviéndose cada vez más exteriores y ajenos a los procesos de la ciencia y del conocimiento. Pero también por su parte, la misma ciencia, los saberes y conocimientos pierden el carácter académico y universitario, y se vuelven exteriores a la Universidad, a la docencia universitaria y a la formación académica. Consecuencia de todo ello es que la Universidad, los profesores y su docencia, y por supuesto los estudiantes dejan de pensarse desde la ciencia y desde los conocimientos, y, sobre todo, *dejan de ser pensados por la ciencia y sus conocimientos*.

El resultado final es que cada vez son más numerosos los sociólogos y antropólogos, psicólogos o biólogos..., que piensan sus respectivas ciencias y sus correspondientes conocimientos, pero en cambio es cada vez más raro y escaso el sociólogo que, pensado por la sociología, todo lo piensa sociológicamente; el antropólogo, que sujeto de su propia ciencia, proyecta una mirada antropológica sobre todo lo que ve; y porque más que pensar la antropología es pensado por la antropología, su pensamiento posee la determinación antropológica y todo lo piensa antropológicamente.

Cada vez habrá más intelectuales y docentes universitarios, más o menos bien informados sobre las ciencias, capaces de pensar cualquier ciencia y conocimiento, pero cada vez en cambio serán más raros y menos numerosos quienes *sujetos de una ciencia son pensados por dicha ciencia, todo lo piensan desde tal ciencia*. Cada vez será más insólita

y escasa esta *deformación epistemológica* o científica, pero por eso mismo se volverá cada vez más necesaria y estimada.

Poco importa que en una Facultad o Carrera universitaria sólo haya uno o dos docentes de sociología, antropología, pedagogía... o de cualquier otra ciencia, que más que *enseñar* dicha ciencia; por ejemplo, sociología, piensa sociológicamente, porque él mismo se deja pensar por dicha ciencia, y es pensado sociológicamente. Este docente, aunque sólo sea uno o dos, es imprescindible en una Carrera o Disciplina universitaria para garantizar ese “contagio intelectual” o científico, el único capaz de contaminar intelectualmente a sus estudiantes. Los conocimientos que un docente *enseña* pueden ser *aprendidos* de muchas y muy diferentes maneras; pero compartir la docencia de una ciencia, cuyo docente se deja pensar por dicha ciencia, tal experiencia académica es insustituible.

c. Despedagogizar la docencia

El análisis de la ciencia que Marx realizaba en el modo de producción industrial capitalista guarda una estrecha analogía y correspondencia con lo que puede ocurrir en el campo académico y científico. La industria “separa la ciencia del trabajo” (*El capital*, I, II: 440) y el capital “enajena las potencias intelectuales del proceso laboral en la misma medida en que a dicho proceso se incorpora la ciencia como potencia autónoma” (o.c., I, II: 804); en otras palabras cuanto más ciencia e inteligencia se incorporan a los medios materiales de producción, menos ciencia e inteligencia necesita el trabajador para producir, y por consiguiente más se devalúan sus capacidades intelectuales.

En la educación ocurre algo similar: cuanto más inteligencia se incorpora a los medios educativos, didácticos y pedagógicos, menos inteligencia se requiere o se ejerce en el proceso de aprendizaje y de comprensión. De igual manera, cuanto más se recurre a las imágenes en la comunicación e información, menos se ejerce y más se atrofia la función imaginaria de las personas.

No se trata de criticar la pedagogía y la didáctica, ni tampoco el uso mediático de los audiovisuales en la educación, sino de bien definir sus competencias y sus efectos de conocimiento, así como sus límites educativos; y, sobre todo, su diferencia y distancia respecto de las competencias científicas de la docencia universitaria, donde lo que se

pone a prueba son las posibilidades y capacidades de comprender y pensar los conocimientos y no tanto de aprenderlos y de memorizar informaciones.

Nos referíamos más arriba a otra arma o artefacto destructor de inteligencia y docencia académicas, perteneciente a la galaxia de la audiomática y videomática, de un extraordinario éxito pedagógico o didáctico: el *Power Point*. A diferencia de los “acetatos” y de las “filminas”, este más sofisticado instrumento posee la perversa ilusión óptica de producir un discurso o lenguaje gráfico, cuando en realidad se trata de una videoescritura, que suplanta o escamotea el discurso.

La penetración e invasión del espacio académico por el *Power Point* es otro de los fenómenos que mejor contribuyen a la generalizada “devastación intelectual”, precipitando el ocaso del discurso en la cátedra; son cada vez más frecuentes las conferencias y clases donde el expositor no habla ni el auditorio escucha: ambos leen los mismos textos prendidos de la pantalla: El *Power Point* no sólo empobrece, sino que envilece la inteligencia en un doble sentido.

En primer lugar, a diferencia de un texto escrito, que puede contener un discurso muy elaborado, articular ideas, desarrollar argumentos, elaborar racionalizaciones, el *Power Point* proyecta informaciones y mensajes, alineados y sucesivos, más o menos esquematizados, pero desprovistos de cualquier articulación lógica entre ellos. Se trata de mensajes que ilustran o informan, pero que no comunican conocimientos ni hablan a la inteligencia, no dan que pensar, y mucho menos son capaces de argumentar y racionalizar. Se trata de informaciones y datos desconceptualizados. El “videotexto” ni interroga ni genera cuestionamientos; su poder hipnótico propicia la pereza mental.²⁸

No nos referimos a un uso auxiliar del *Power Point*, que puede servir de excelente soporte a una excelente conferencia o clase magistral, donde un esquema o una figura ilustrativa, o unos cuadros estadísticos visualizan un discurso, una explicación o la comunicación de conocimientos. Lo que se critica en cuanto efecto de “devastación intelectual” es la sustitución del discurso o comunicación académica en el

28 Valga una anécdota con su nota dramática: durante una conferencia con *Power Point* se cortó la electricidad, y el conferencista tuvo que concluir su exposición al quedarse sin saber qué decir.

que se encuentran y confrontan dos inteligencias: la discursividad que **explica** y la que **comprende**. El *Power Point* contribuye a reforzar la necesidad de un soporte visual de los discursos, atrofiando el componente lógico y racional de estos.

El *Power Point* escamotea el sujeto del discurso, lo vuelve imaginario al proyectarlo gráficamente en la pantalla; en cuanto técnica didáctica, y en su uso suplantador, es una injuria a la inteligencia en un contexto académico y de docencia universitaria.²⁹

29 Sería muy necesaria una investigación sobre los empleos del *Power Point* y sus efectos en los auditorios. Y una de las hipótesis a verificar es precisamente en qué medida el *Power Point* no suscita preguntas, precisamente por su simplificación informativa.

11. ESTATUTO CIENTÍFICO DE LA EXPLICACIÓN Y DOCENCIA



a. La explicación y la ciencia

Dado que el principal e inicial interés de estos textos es la docencia universitaria, ha sido desde ésta que se ha tratado la explicación en cuanto procedimiento intelectual, que define la especificidad de la enseñanza académica. Sin embargo, presenta ventajas analíticas e interpretativas, pero también operativas no menos importantes el enfocar la docencia universitaria a partir del estatuto científico de la explicación. Lo cual contribuirá, a su vez a especificar aún más el carácter también científico de la práctica de la misma docencia en la Universidad.

Una primera constatación obliga a reconocer que la explicación, la producción de razones y la definición de causas, constituye el factor determinante en todas las estructuras científicas, tanto de las deductivas como de las ciencias de lo real; no sólo de las ciencias exactas y naturales sino también de las humanas o sociales. Lo que en otros términos significa que únicamente cuando un conocimiento es explicativo y explicado se constituye en científico.³⁰

Retomando el viejo adagio de que “la causa en las cosas corresponde a la razón en las verdades” (Leibniz, *Nuevos Ensayos*, IV, cap.X-VII,3), hay que atribuir a la explicación, que simultáneamente responde al *por qué* de las causas y las razones, las competencias de un razonamiento. En otras palabras, si explicar es razonar, ya en el contexto de

30 A esta iniciativa respondió el interés de actualizar la relectura de un ya viejo pero clásico texto (*L'explication dans les sciences*, Flammarion, Paris, 1973), producto de la sesión de la Academia Internacional de Filosofía de las Ciencias en 1970.

la docencia, la explicación comporta siempre compartir un razonamiento. En la medida que la docencia supone no sólo la explicación del profesor y la comprensión del estudiante, sino también compartir en un mismo razonamiento ambos momentos, únicamente la docencia universitaria enseña a pensar científicamente.

Ahora bien, se necesita definir muy bien si la explicación fundamenta el estatuto científico de la ciencia, y si por explicación hay que entender la producción de las causas y razones de la realidad y de los conocimientos. Para un positivista los hechos y conocimientos sólo pueden ser descritos, y cualquier explicación de sus causas y razones quedaría relegada a la “metafísica” o la especulación. Una docencia regida por estos presupuestos positivistas no pasaría de ser una mera exposición descriptiva o narrativa. Aunque sin hacer profesión de positivismo científico, no pocos profesores, incluso declarándose racionalistas, no ejercen otra docencia que la definición o descripción y narración de los fenómenos y conocimientos.

Estas observaciones merecen un amargo inicio. Hay que reconocer que nada más ameno que la docencia del positivista, quien puede desempeñarse como un excelente cuentista, reduciendo la ciencia a la condición de un relato o un fresco de descripciones ilustradas, mientras que una docencia que explica la ciencia, además del rigor de sus esfuerzos, obliga al estudiante a un atento y arduo ejercicio de comprensión.

Responder a la cuestión del “por qué” significa comprender los hechos y conocimientos y no sólo constatarlos, identificarlos y definirlos; se trata más bien de “deducir las *razones* en el terreno de las ciencias deductivas y la *causalidad*, aun cuando el término sea peligroso, en el dominio de las ciencias físicas”.³¹ Buscar la razón y explicación de hechos y conocimientos comporta eliminar el riesgo de reduccionismo que constantemente amenaza la ciencia. La pseudo-ciencia incurre en un doble reduccionismo: el externo, que se limita a “explicar” lo particular por lo general; el interno, que busca y encuentra la razón de toda nueva realidad en otra anterior. Tales explicaciones no aportan un real conocimiento sobre la realidad explicada, limitándose a mostrar o

31 J. Piaget, “Introduction: le problème de l’explication”, en L. Apostel et al. *L’explication dans les sciences*, 1973: 7.

identificar; en definitiva a “decir la verdad sobre la verdad” (según la crítica de Freud a Jung); lo cual tiene consecuencias en un modelo de enseñanza, que (de)muestra, enuncia leyes y define conocimientos, pero nunca llega a explicarlos.

b. Compresión y explicación

El proceso explicativo, cuando es realmente científico, nunca reduce lo complejo a sus elementos más simples de orden inferior, y tan claros para el pensamiento, que ya no necesiten ningún análisis explicativo ulterior. Esto es una ilusión. Lo que ocurre es precisamente todo lo contrario: un conocimiento y realidad *ex-plicados*, una vez que son *com-prendidos* se convierten de nuevo en conocimientos y realidades *complicados* y por consiguiente objeto de nuevas *explicaciones*.

Un texto de Levi-Strauss ilustra magistralmente este planteamiento: “La explicación científica no consiste en el paso de la complejidad a la simplicidad, sino en la substitución de una complejidad más inteligible por otra que era menos inteligible”.³² “Disolver” una realidad o unos conocimientos en sus partes constitutivas, no significa destruirlas sino aislarlas para mejor estudiar y comprender cada uno de los elementos de un todo y la integración de aquellos en dicho todo.

Por ejemplo, cuando “el sistema político” es explicado en los elementos que lo integran (régimen político, Estado, sociedad civil, sociedad política, régimen de gobierno), cada uno de estos componentes se convierte a la vez en un objeto de comprensión de dicho sistema político, pero que, a su vez a de ser explicado en todos aquellos factores que los integran.

Aunque los procesos explicativos en todos los campos recurren a objetos mentales de diferentes niveles de complejidad, “sin embargo, nunca se explica por deducción a un nivel menos estructurado. Por el contrario, se explica cuando se asimilan los datos de un orden inferior de complejidad a estructuras de un orden superior”.³³ De hecho, el ni-

32 Cl. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962: 295. Y añade: “El día en que se llegue a comprender la vida como función de la materia inerte, será para descubrir que ésta posee propiedades diferentes de las que se le atribuía antes”.

33 G.V. Henriques, “Explication et assimilation réciproque” en L. Apostel et al., o.c.: 187. Lo que Henriques llama “asimilación” corresponde al nivel de objetivación que podríamos denominar “comprensión”.

vel de complejidad que presenta el concepto de “sistema político” es inferior al nivel de complejidad que presenta la estructura de “sociedad civil”, uno de los elementos por los que aquel se explica.

A esto responde lo que en más de una ocasión se ha sostenido: ni la explicación, ni la docencia universitaria hacen fácil la comprensión, pero sí permiten comprender las complejidades de toda realidad y conocimiento. Lo cual no significa que la explicación traicione su etimología, ya que nunca dejará de ser un “des-pliegue” de las estructuras internas sobre las que se “re-pliega” toda realidad y todo conocimiento.

“El intento de explicar por qué al interior de una estructura de conjunto, estas estructuras particulares presentan un valor funcional óptimo, constituye una definición positiva y rigurosa de lo que con frecuencia se ha designado de manera menos precisa con el concepto de comprensión”.³⁴ Cuando se explica el “sistema político” a partir de los elementos que lo integran y a partir del “sistema” de sus relaciones, se comprueba que dicha operación intelectual “se define rigurosamente como descripción de las relaciones esenciales que articulan los elementos de una estructura y como una clarificación de su óptima funcionalidad” (Goldmann).

Según esto, la *explicación* no es un proceso diferente de la *comprensión*, y si no hay explicación sin una previa comprensión, la cual es explicada, toda explicación, a su vez, concluye en una comprensión. O como añade Goldmann “ya la funcionalidad óptima indispensable a la comprensión constituye un elemento de explicación y ésta se hace, sobre todo, evidente cuando nos situamos en una perspectiva no estática sino genética”.

Recurriendo al mismo ejemplo del “sistema político”, este es ya un concepto explicativo, cuya comprensión se amplía en el proceso explicativo al que da lugar. Cuando se piensan las relaciones y correspondencias entre “sociedad civil”, “sociedad política”, “régimen político”, “régimen de gobierno”, “Estado” nos situamos en la perspectiva de la “*estructura englobada*” de la explicación, mientras que cuando pensamos en términos de “sistema político” adoptamos la perspectiva de la “*estructura englobante*” de la comprensión.³⁵

34 L. Golmann, “Epistémologie de la sociologie” en (ed. J. Piaget) *Logique et Connaissance Scientifique*, Pléiade, Paris, 1967: 1008.

35 Cfr. más adelante el esquema propuesto para ilustrar el modelo de “explicación estructural”.

En consecuencia “comprensión y explicación no son en esta perspectiva más que un solo y único proceso intelectual referido a dos grupos de referencia diferentes, el de una estructura englobante y el de una estructura englobada” (Goldmann, o.c.: 1009). El momento o fase de comprensión tiene por objeto un conocimiento o realidad “*complicado*”, a partir de cuya *comprensión* se puede desarrollar el momento o fase “*explicativo*”. Ahora bien, cuando realidades y conocimiento ya explicados se convierten en realidades y conocimientos comprendidos, de nuevo se presentan como objeto de ulteriores explicaciones.

Si el “sistema político” se explica entre otros factores por la “sociedad civil”, ésta a su vez se explica a partir de otro sistema de factores entre los cuales se puede identificar la “opinión pública”, la cual esta, a su vez integrada por todo un sistema de elementos, podrá ser explicada por uno de ellos los “mass-media”, y de estos se puede pasar a la comprensión y explicación de uno de ellos, la “prensa”. Y así sucesivamente. Según esto el proceso de explicación es en principio indefinido, quedando abierto en referencia a la construcción de nuevos órdenes de estructuración del objeto. Se trata siempre de un mismo movimiento: partir de la *comprensión* de una realidad compleja u objetivamente “complicada” para “explicarla” en cada uno de sus elementos o procesos, los cuales a su vez aparecen *comprendidos* en cuanto realidades o conocimientos complejos, cuya “complicación” objetiva habrá de ser objeto de una ulterior *explicación*.

Goldmann propone a título de ejemplo la visión trágica de los *Pensamientos* Pascal y su expresión en las tragedias de Racine, constituyendo aquella una comprensión de éstas. Pero, a su vez la descripción estructural y comprensiva del movimiento jansenistas posee un valor explicativo para la génesis de los escritos de Pascal y Racine; así también la comprensión de la “nobleza de vestido” tras las guerras de religión proporciona una explicación para el nacimiento del jansenismo; a su vez la comprensión de las transformaciones de la nobleza francesa entre los siglos XVI y XVII contribuyen a explicar no sólo los cambios de ese sector particular de la “nobleza de hábito” sino también de las otras clases.

Para Piaget como para todos los estructuralistas que integran en su concepción la dimensión histórica o genética, el modelo estructural no sólo comporta las leyes de su composición, sino también de su regulación y funcionamiento tanto como el de su transformación; es de-

cir, de su *construcción* y por consiguiente de producción de nuevas realidades y conocimientos.

Partiendo del supuesto que ni los conocimientos ni los conceptos, como tampoco los hechos, existen aislados, y todos requieren siempre ser explicados y comprendidos en relación los unos con los otros, esto nos remite al enfoque opuesto pero complementario de toda explicación estructural: el modo de producción de la realidad y de producción de los conocimientos. Cuando el hombre deja de pensar el mundo, para pensar en cómo fue producido, se cambia el estatuto científico de la cosmología.

Las ciencias confieren a toda explicación un cierto dramatismo, que la misma docencia universitaria debiera aprovechar no sólo por rigor científico sino también pedagógico, y que podría denominarse la “lucha de las explicaciones”, relativas a un mismo fenómeno o conocimiento, el cual puede ser siempre explicado de distinto modo o por distintos procedimientos de acuerdo a los presupuestos o modelos explicativos, a partir de los cuales es enfocado. Esto supone una práctica científica que requiere *explicar sus explicaciones*. Lo que desde otra perspectiva puede considerarse el paso de las explicaciones a las interpretaciones: cuando una explicación se encuentra sujeta a interpretaciones distintas, no necesariamente excluyentes una de las otras, sino más bien complementarias.³⁶

Este conflicto relativo a posibles modelos explicativos tiene en cada ciencia particularidades distintas. En el caso de las ciencias sociales o humanas, la *lucha de las explicaciones* se presenta como interior al mismo *proceso explicativo*, ya que “todo hecho social aparece ya inmediatamente provisto de sentido”: ya sea que se presuponen sus causas en cuanto parte de la experiencia, ya sea que le proporcionamos un sentido más o menos espontáneo e improvisado, más o menos reflexionado e informado; en cualquier caso es preciso luchar contra las explicaciones de esta naturaleza precientífica, las cuales lejos de explicar cualquier fenómeno o conocimiento más bien impiden la búsqueda de una real y científica explicación.

36 Más adelante, al tratar de la explicación de la historia, nos referimos a la interpretación *republicana* y a la *antimonárquica*: ambas explican con distinto énfasis la ejecución de Luis XVI bajo la Revolución Francesa.

Un segundo obstáculo explicativo consiste en confundir la explicación con una *norma* o en investir de *normatividad ideológica* las explicaciones. Fenómeno este muy frecuente en una ciencia social siempre tentada a funcionar como si fuera exacta: la economía. Esta lucha contra los imperativos normativos de la explicación enfrenta siempre marxistas y no marxistas. Una tercera *lucha explicativa*, la más tenaz y difícil tiene por objeto la abstracción explicativa: “la cual disimula siempre bajo las apariencias de una práctica científica irreprochable la construcción de abstracciones incontrolables”, que sólo propician una especulación o elucubración sobre los hechos sin realmente explicarlos y resistir su validación explicativa”.³⁷ Así fue como un marxismo vulgar y divulgador tendía a explicar todo por la “lucha de clases”; que esta sea la razón última de muchos fenómenos socio-políticos no impide buscar y precisar las causas más inmediatas de fenómenos sociales particulares.

De la *lucha explicativa* hay que destacar una doble alternativa: por un lado, el *efecto de exclusión* que tienen explicaciones incompatibles con otras explicaciones del mismo hecho o conocimientos; por otro lado, el *efecto de concurrencia* de explicaciones, que sin ser excluyentes compiten entre sí por un mayor o menor grado de comprensión. Aquí interviene el procedimiento explicativo.

Pero además, hay que tener en cuenta que un mismo hecho o conocimiento puede ser objeto de distintos modelos explicativos, que ni se excluyen pero tampoco compiten entre sí, ni siquiera se jerarquizan en su capacidad de comprensión, sino que explican desde paradigmas diferentes. Esto ocurre, por ejemplo, con una explicación “energética”, que comprende la composición y funcionamiento de una realidad o de un conocimiento; la explicación “cibernética”, que añade a la precedente los factores y elementos informativos: cómo los elementos que integran una realidad se interrelacionan y cómo dicha realidad se encuentra a su vez inscrita en un sistema de interacciones con otras realidades; la explicación “semántica”, implícita en el carácter “sintáctico” del modelo anterior, despeja el *sentido* que se produce cuando cualquier realidad o componente de una realidad entra en relación con el conjunto de relaciones de un determinado sistema.

37 G. Granger, “L’explication dans les sciences sociales” en L. Apostel et al. o.c. 156s.

c. Explicación y comprensión o la didáctica de la ciencia

Si como se acaba de mostrar, la comprensión y explicación constituyen dos momentos y procedimientos, tan complementarios como indisociables de la práctica científica, los que pueden considerarse como una sucesión necesaria e indefinida entre la fase u operación de *síntesis* (comprensión) y la de *análisis* (explicación), resulta obvio por qué y cómo la docencia universitaria, en cuanto “didáctica de la ciencia”, no es más que la reproducción de este mismo movimiento científico, que va constantemente de la comprensión a la explicación, y de ésta de nuevo a aquella, pero en donde ambos momentos se distribuyen entre el docente, interpretado por el profesor y el discente, que interpreta el estudiante.

Aunque al profesor se le puede atribuir un mayor desempeño explicativo (procedimientos analíticos) y al estudiante un desempeño comprensivo (sintético) también mayor, ambos operan de manera muy interdependiente para lograr la eficacia docente.

Esto presupone, sin embargo, una cierta “didáctica de la ciencia” (su “dialógica”) o de la misma docencia universitaria, ya que el profesor habrá de partir siempre del grado y nivel, forma y modalidad de *comprensión* del estudiante, para desde tales condiciones de comprensión poder implementar y desarrollar el proceso y procedimientos *explicativos*; y sólo cuando esta *explicación* del profesor sea objeto de una real y completa *comprensión* por parte del estudiante, será posible continuar, desarrollando una nueva fase explicativa, la que a su vez se completará con nuevos niveles de comprensión.

Esto que denominamos “didáctica de la docencia” universitaria recubre una complejidad adicional, que no tiene el proceso científico, cuando es sólo el investigador o intelectual, quien de manera autónoma y aislada lleva a cabo el movimiento de la comprensión–explicación–comprensión. En el aula universitaria a la explicación del docente corresponden a la vez una y diversas comprensiones, más o menos múltiples y heterogéneas (tantas como el número de estudiantes); niveles y modalidades de comprensión frente a los cuales el docente puede reaccionar de distintas maneras y según las circunstancias: o bien podrá ampliar o mejorar su explicación para lograr una mejor comprensión, o bien puede integrar la diversidad de comprensiones en una nueva forma de explicación.

De esta manera, la misma docencia universitaria, cuando opera rigurosamente al interior del paradigma científico de la “explicación/compreensión”, descubre sus específicas competencias científicas, al reconocer que no hay realidad ni conocimiento que sean objeto de una sola comprensión y explicación; y que las modalidades y niveles de comprender y explicar cualquier hecho o conocimiento son, si no ilimitados, al menos múltiples.

Por otro lado, también la docencia universitaria proporciona al profesor una situación privilegiada, al exteriorizar y separar el momento explicativo del comprensivo, y por consiguiente hacer que la pregunta, el por qué sobre las causas y razones, le interroguen desde la externalidad de los estudiantes, obligándole a confrontar sus propios recursos y procedimientos explicativos y de comprensión.

Definir, en este sentido, la docencia universitaria como una “didáctica de la ciencia” basada en el proceso de comprensión/explicación de ésta, nos remite no sólo a una didáctica científica de cada ciencia en particular, ya que la comprensión y explicación de la historia, de la antropología o del psicoanálisis son siempre epistemológicamente distintas; incluso cada hecho o conocimiento propio de cada ciencia estaría sujeto a didácticas distintas, a modalidades y procedimientos explicativos y de comprensión distintos: no se explica “el mediterráneo” (F. Braudel) en cuanto hecho histórico, de la misma manera que se explica la “revolución francesa”.

12. MODELOS EXPLICATIVOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



Cada ciencia posee su general *modelo explicativo*, el cual se encuentra determinado por su propio *objeto teórico*, que a su vez determina su correspondiente método científico o particular *modo de producir conocimientos* en dicha ciencia.

Así por ejemplo, el “hecho social” para la sociología, la “diferencia” para la antropología, el “inconsciente” para el psicoanálisis, la distinción entre “lengua y lenguaje” para la lingüística, el capital para la economía política del marxismo, la relación de poder y dominación para la ciencia política, todos ellos representan otros tantos objetos teóricos de sus respectivas ciencias, el principio que en cada una de ellas articula la explicación, comprensión e interpretación de sus respectivos conocimientos. Uno es el modo de investigar, de comprender y explicar, la actual “crisis terminal de la familia moderna” por la sociología, y otro por la antropología o por el psicoanálisis.

Para la sociología todo fenómeno o realidad social se convierte en “hecho sociológico” en la medida que se *explica* desde la sociedad que lo produce, desde las causas y lógicas existentes en dicha sociedad, y, a su vez desde el mismo hecho se *comprende* también la sociedad que lo ha producido. Un hecho se convierte en “hecho social” y un hecho social en “hecho sociológico”, sólo cuando es pensado y analizado desde las causas y lógicas sociales que lo explican y permiten su comprensión. Un hecho social, como son, por ejemplo, los vendedores de lotería de Gatazo en Quito se transforma en un *hecho sociológico* cuando es pensado e investigado como un caso de “la reproducción urbana de indígenas migrantes” o como un caso de las morfologías de la informalidad. Es siempre este movimiento que va de la sociedad, que explica y produce el hecho, al hecho, y del hecho, que interpreta la sociedad, lo

que constituye la especificidad de todo “hecho social”. El hecho social no existe al margen de este paradigma científico de la explicación y comprensión.

El psicoanálisis, por ejemplo, tratará de explicar todo hecho humano o psicológico a partir del inconsciente, y en cuanto producto de un trabajo del inconsciente. Desde los sueños hasta el chiste, pasando por la cultura en cuanto producto de la sublimación, Freud ha propuesto múltiples modelos explicativos, y en la misma línea un psicoanalista podrá llegar a la comprensión de un parricidio cometido por un niño de 15 años a partir de la biografía de ese mismo niño y del trauma de su violación a los 12 años por su mismo padre. En términos más precisos el psicoanálisis trata de explicar y comprender la relación (inconsciente) del sujeto consigo mismo y con los otros.

Asimismo, para el historiador un *hecho histórico* será todo *hecho* que *hace* historia, dependiendo por consiguiente su valor o condición históricos en la medida en que dicho *hecho hace historia*. Cuando un hecho deja de tener lugar *en* la secuencia y duración históricas, cuando deja de ser representado como parte de una sucesión de hechos que se articulan entre sí, para ser pensado como un hecho que rompe tales secuencias y duraciones, para marcar un antes y un después, haciendo que los sucesos anteriores no vuelvan a suceder, al menos de la misma manera, y que nuevos sucesos, que antes no habían ocurrido, se sucedan entre sí estableciendo nuevas duraciones.

Según esto, el hecho histórico ha de ser construido y pensado tanto como *hecho*, producto de una acción, cuanto como *histórico*, marcando un cambio en la duración o rompiendo las sucesiones o en cuanto parte de ellas. Pero al mismo tiempo un hecho histórico habrá de ser pensado articulando y condensando el doble eje de las duraciones y los cambios. Ya que por muy histórico que sea un hecho, por muy grande que sea su ruptura y el cambio que produce, siempre tiene lugar al interior de una secuencia de hechos y en el curso de una duración.

Tal sería el general modelo explicativo de la historia, que obviamente habrá de encontrarse sujeto a la más amplia variación de modelos particulares de explicación, puesto que no hay dos hechos históricos que, por muy similares que parezcan, no sean diferentes. Distinto puede ser por consiguiente el modelo explicativo sobre la formación del Estado nacional a principios del siglo XVI, el Mediterráneo en

cuanto hecho de la historia política, de la historia económica o cultural, o el “descubrimiento de América”, o la Revolución francesa. Hechos históricos entre otros muchos que merecen modelos explicativos diferentes y diversos; e incluso cada uno de ellos puede ser elaborado de acuerdo a enfoques distintos.

Resulta también obvio, que si diferentes pueden ser los modelos explicativos de la Revolución francesa enfocada desde la historia de las ideas, desde la sociología histórica o desde la historia política, no es la misma explicación elaborada por el geógrafo que la propuesta por el historiador Braudel sobre el Mediterráneo.

Hay ciencias cuyo modelo explicativo se encuentra muy enmarcado y marcado por su propio objeto teórico y por su propio modo de producción de conocimientos. Por ejemplo, el *modelo explicativo de reconocimiento* caracteriza de manera muy precisa tanto la metodología de la investigación como de la docencia en la antropología. Todo objeto antropológico se representa y es pensado desde su *diferencia*: la “sociedad contra el Estado” en las sociedades primitivas (Clastres) la crueldad del sacrificio azteca (Duverger), la omnipresencia de las máscaras en todas las sociedades (Levi-Strauss), los tejidos andinos, la violencia adolescente en las sociedades actuales... todos estos fenómenos como otros muchos posibles se convierten en objeto de la antropología desde el momento que son pensados desde su *diferencia*. Según esto, la explicación antropológica seguirá el mismo método que su investigación: *el reconocimiento*. El *modelo antropológico* consiste en transformar la *extrema objetividad* de los temas explicados en su *extrema subjetivación*. Cómo producir datos, ideas, conceptos, sentidos y razones que no sólo explican las causas de dichos fenómenos “diferentes”, sino que además permiten una progresiva *subjetivación, apropiación, identificación, reconocimiento* de todas sus significaciones. Se trata en definitiva de producir sentido y racionalidad de toda realidad que parece carecer de ellos, y que más bien aparecen “sin sentido” o como un “contrasentido”.

Y la razón es que *el he hecho cultural más “diferente” de la cultura más “diferente” no sólo tiene sentidos reconocibles desde cualquier otra cultura, sino que incluso dichos sentidos son capaces de significar e interpretar aspectos y dimensiones esenciales de la cultura en general*. Puesto que nada de lo que hace el hombre es “inhumano”, todo se puede convertir en objeto de la “antropología”.

Por ejemplo, ante el inicial descubrimiento de que las sociedades indígenas andinas se representan el pasado “delante”, “de frente” y el futuro “detrás”, “a la espalda”, y tras explicar las causas de dicho fenómeno y todos sus significados, y después de reconocer que también los antiguos pueblos originarios de la civilización occidental (la Grecia anterior al siglo X a.C.) también tenían las mismas representaciones temporales, que sólo serían modificadas con la generalización de la “racionalidad gráfica” (escritura y lectura), será entonces posible explicar y comprender el sentido de tal fenómeno como una interpretación de la cultura en cuanto acumulación del pasado en el presente. La conclusión de este modelo explicativo de la antropología será siempre la misma: toda “diferencia” cultural no es más que un aspecto diferente de la cultura.

Que la docencia universitaria defina modelos explicativos en razón de criterios teóricos y epistemológicos, de comprensión e interpretación, de una ciencia, no excluye que para una mejor explicación, que facilite las comprensiones, la docencia universitaria recurra a una *docencia pedagógica*, que mejore o facilite dichas explicaciones y comprensiones. Así por ejemplo, un geógrafo, con la finalidad de mejorar la explicación de cómo se formó y se transformó y está evolucionando el sistema fluvial de un país, puede empezar mostrando como se distribuyen las diferentes cuencas fluviales, como se organizan geográficamente y orográficamente, como se encuentran ubicadas en un sistema ecológico y climático... Esta preliminar “organización de conocimientos” propia de la educación secundaria, puede servir de soporte explicativo para una ulterior docencia de la ciencia. Puede utilizarse como punto de partida de una “ruptura epistemológica”; pero que es también una “ruptura docente” entre los conocimientos enseñados y los “explicados”.

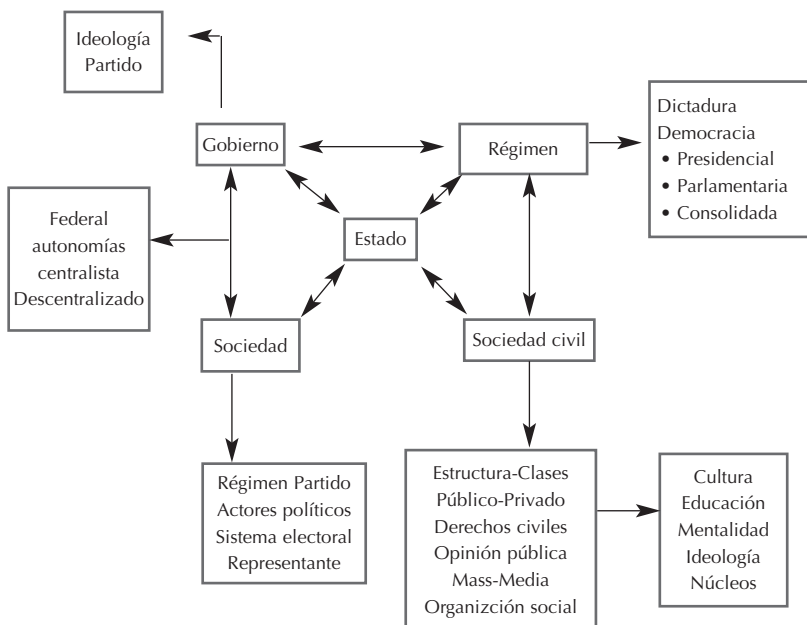
Que cada campo de conocimientos de una ciencia, cada concepto o problemática particular dentro de ella, merezcan modelos explicativos particulares y distintos, supone por parte de la docencia universitaria el recurso a una diversa gama de modelos de explicación de una ciencia, con la finalidad de nutrir una comprensión múltiple por parte del estudiante, quien podrá comprender las plurales formas y posibilidades de pensar e interpretar una ciencia, y hasta cualquier conocimiento de ella.

1. El modelo estructuralista

Un modelo explicativo es siempre una abstracción, que generalmente privilegia unos enfoques, un tipo de razonamiento y determinados criterios analíticos e interpretativos, mientras que otro enfoque privilegia otros procedimientos. Y si no hay modelos puros o excluyentes, tampoco hay modelo que no se pueda complementar con otro. Así por ejemplo, mientras que el modelo estructuralista privilegia los enfoques más sincrónicos y el modelo histórico destaca más bien los enfoques diacrónicos, ambos pueden complementarse recurriendo a combinaciones de ambos enfoques.

El modelo de explicación estructuralista tiene varias ventajas. En primer lugar, se presta a visualizaciones esquemáticas, que figuren su organización y funcionamiento. En segundo lugar, dicho modelo abarca una amplia gama explicativa, que va desde los niveles más simples hasta los más complejos, en la medida que cada uno de los elementos o

Modelo Estructuralista “el sistema político”



componentes de una estructura (Estado, régimen político, sociedad civil, sociedad política, gobierno) se explica su funcionamiento a partir de sus recíprocas relaciones; pero también cada uno de dichos componentes o elementos puede ser explicado como una subestructura particular, así mismo integrada por un sistema de relaciones estructurales entre sus diferentes subelementos o subcomponentes (por ejemplo, dentro de la “sociedad civil” la “opinión pública” constituye una estructura, que puede ser explicada y comprendida estructuralmente en su funcionamiento). En tercer lugar, el modelo estructural tiene la gran ventaja explicativa de reproducir el movimiento epistemológico del concepto o el movimiento conceptual que va del análisis a la síntesis, y de la síntesis al análisis.

La explicación estructural del “sistema político” es un ejemplo entre otros muchos posibles. La revolución del alto neolítico y el origen de las sociedades arcaicas y del “estado despótico” o “modelo de dominación asiático” puede ser explicado a partir de un modelo estructural, donde se interrelacionan diferentes procesos de acumulación y concentración (de mensajes en la escritura, de poder en el Estado, de religiosidad en el Templo, de asentamientos poblacionales en la ciudad, de los intercambios en el dinero, de fuerza de trabajo en los medios de producción...); sistema éste que daría lugar a la civilización occidental entre el próximo y medio oriente.

Tanto o más general como el estructural es el modelo explicativo de la “ruptura epistemológica”, cuya específica particularidad consiste en dar cuenta del trabajo y proceso teórico, que transforma una idea, una definición, una noción y representación, en general cualquier conocimiento precientífico en un objeto o concepto teórico, capaz de comprender y explicar una realidad determinada.

Cuando se define el *salario* como *una determinada cantidad de dinero, por un determinado trabajo, en un determinado tiempo*, nadie puede objetar la exactitud de dicha definición, tanto más cuando todo aquel que ha cobrado un salario reconocerá su propia experiencia y la evidencia de tal definición. Sin embargo, se trata de un conocimiento ideológico y precientífico, que oculta la *real* comprensión de lo que realmente significa el salario. Sólo a partir de la teoría marxista se puede comprender y explicar cómo y por qué sólo en el *modo de producción capitalista* es posible distinguir entre trabajo necesario y trabajo

productivo, fuerza de trabajo que puede ser calculada y medida y valorada, y por consiguiente convertida en mercancía, vendida y comprada, lo que, a su vez presupone que el hombre es libre de vender su fuerza de trabajo; y que el trabajo es una de las fuerzas productivas, junto con el capital y los medios de producción, que añade valor a la mercancía, una plusvalía, que no es pagada al trabajador por su fuerza de trabajo, sino que es incorporada a la mercancía, lo que presupone una explotación, ya que el salario está destinado a garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, etc. Es al interior de un sistema conceptual que la idea de salario se transforma en un concepto teórico que no sólo explica, permite pensar y no únicamente nombrar, una realidad concreta, sino que además, permite explicar otros conceptos de dicha teoría.

La familia podría ser objeto de una explicación que combinara el *modelo estructuralista* con el modelo de la “ruptura epistemológica”; o privilegiando uno más que el otro. Se puede partir de una definición ideológica, para la cual la familia “es un grupo social cuyos miembros viven en un mismo hogar bajo una misma autoridad” (según el Diccionario de la Lengua). Además de defectuosa, puesto que no todo grupo social con tales características constituye necesariamente una familia, esta definición oculta una real comprensión y explicación de las distintas relaciones que mantienen los diferentes miembros de la familia, y que no se encuentran en ningún otro grupo social: paternidad y filiación, contractualidad y conyugalidad, consanguinidad y fraternidad. Pero la familia y su funcionamiento pueden explicarse también de acuerdo a un modelo estructural: en cuanto unidad básica de la reproducción social, a diferencia de las otras especies animales, que no se reproducen familiarmente, la familia humana se organiza, se forma, transforma de acuerdo a su función fundamental y por consiguiente de acuerdo siempre a un determinado modelo de sociedad: cualquier transformación en ésta, en las formas y ritmos que adopta la reproducción influirá en las relaciones de parentesco entre los miembros de la familia: fragilizando la contractualidad conyugal, reduciendo el número de hijos y de hermanos, desplazando o devaluando la persona o presencia del padre transformado en progenitor... etc.

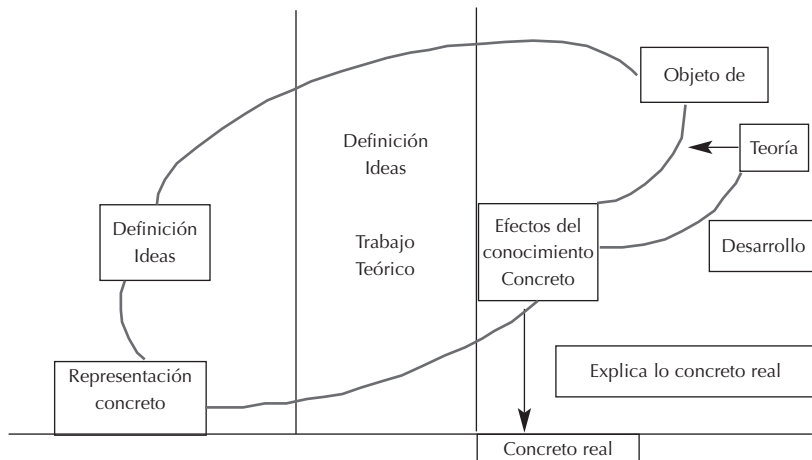
2. El modelo de “la ruptura epistemológica”

Retomando el postulado de P. Bourdieu, según el cual “el hecho científico es conquistado, construido, comprobado” (*El oficio de sociólogo*), proponemos el esquema explicativo de M. Pasternac.³⁸

La “ruptura epistemológica”, que es un modelo de transformación de los conocimientos no-científicos, se funda sobre un presupuesto, que ya Marx enunciaba de manera magistral: “toda ciencia sería superflua si la forma de manifestarse y la esencia de las cosas coincidieran directamente” (*El capital*, III, 8: 1041).

El presupuesto y método emprendido por Foucault en su estudio sobre el “origen” de las ciencias en el siglo XVII, el pasaje del orden de la representación al orden del pensamiento, la transformación de las palabras en las cosas, responde al esquema de una “ruptura epistemológica”: transición de un conocimiento precientífico al científico en el caso de la biología, de la lingüística, de la economía política.

Modelo de la ruptura epistemológica



Fuente: M. Pasternac. *Psicología, Ideología y Ciencia* (1975/1984)

P. Bourdieu. *El oficio del sociólogo* (1975/1979)

38 Nestor Braunstein & Marcelo Pasternac, *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo XXI, México, 1984 (10edic.):117ss.

La “ruptura epistemológica” constituye un excelente modelo de explicación, ya que expresa el real proceso científico o modo de producción de conocimientos de una ciencia. En este sentido la “ruptura” sirve no sólo para explicar la formación de cualquier ciencia, sino también para explicar la producción de cada concepto o de cada conocimiento particular en cada ciencia. Permite diferenciar las características del conocimiento precientífico, y su necesidad como punto de partida para el desarrollo científico del conocimiento.

Pero además, el modelo explicativo de la “ruptura” posee un doble efecto de conocimiento, ya que no sólo revela la verdad científica de una realidad (el salario como pago no del *trabajo realizado*—el producto y la mercancía—sino sólo de la *fuerza de trabajo gastada*), sino que además descubre la verdad o el sentido de la apariencia o de la representación de lo real: por qué el obrero cuando cobra su salario tiene la experiencia y cree que recibe un pago por su trabajo y no por su explotación. Sólo cuando una *sociología de la infancia* elabora conceptos a partir de las condiciones de la infancia, de fenómenos y procesos infantiles, de los cambios de la “niñez” a la “infancia” y a la “adolescencia”, se acomete una ruptura respecto de una *infantología* ingenua, que se limita a discurrir sobre los niños, pero también respecto de una *sociología aplicada a la infancia*, satisfecha con aplicar conceptos sociológicos a la realidad infantil, aunque nada comprendan ni expliquen de ésta.

El *materialismo histórico* así como la *teoría marxista del capital* sólo pueden explicarse y comprenderse a partir de la doble “ruptura epistemológica” de Marx con la “*fenomenología del espíritu*” de Hegel y con la teoría económica clásica.

De igual manera Freud rompe epistemológicamente con una concepción organicista e hipnótica o sugestiva de los fenómenos psíquicos, para explicarlos como productos de un trabajo inconsciente, que es preciso pensar, pero que no puede ser representado.

Maquiavelo en sus dos grandes obras no comienza el tratamiento de ninguno de los grandes problemas políticos sino confrontando las opiniones más generalizadas o más autorizadas sobre dicha problemática, para a partir de tales planteamientos, que él considera “imaginarios”, pensarlos en su “verdad efectiva”; comienza desconstruyendo o rompiendo con tales opiniones, para construir y elaborar una particular teoría sobre dicha cuestión.

Pero ya Maquiavelo, a inicios del Renacimiento, no hace más que *modernizar* el método escolástico, que comenzaba con el “estado de la cuestión” sobre un determinado tema o problema, seguía con la definición de los términos o conceptos empleados; se pasaba a analizar y criticar las opiniones o teorías existentes sobre dicho tema o problema, y que eran impugnadas como “adversarias”, y se pasaba finalmente a una argumentación, que demostrara un mejor conocimiento y rigor científico de la realidad en cuestión.

El psicoanálisis, por ejemplo, transforma la noción de *instinto* aplicado al hombre en un concepto teórico nuevo, la *pulsión*, cuya capacidad explicativa y de comprensión de todo un conjunto complejo de fenómenos y comportamientos humanos harán de él un concepto central en la teoría psicoanalítica. Toda producción de conocimiento y todo proceso investigativo releva de una “ruptura epistemológica”, que puede ser enunciada como modelo explicativo. Tomamos un ejemplo ilustrativo de un proyecto de investigación sobre lo que en un principio se planteó como “uniones libres”, para terminar siendo comprendidas como “maternidades obligadas”.

La “unión libre” define un estado civil excepcional, que aparentemente respondería a un modelo moderno de “conyugalidad” de “pareja”, y también de familia. Ahora bien, esta definición y las opiniones sobre este fenómeno se van transformando en un conocimiento científico, en la medida que es trabajado metodológicamente en base de una sistemática producción de hipótesis, informaciones y datos.

En primer lugar, datos censales muestran que las uniones libres representan un fenómeno predominantemente costeño, mucho más rural que urbano, y que su porcentaje era superior en los censos de los años 50 que en los años 90. Todo lo cual demostraría que se trata de un hecho que releva más de la tradición que de la modernidad, que se encuentra muy culturalmente determinado, aun cuando también está sociológicamente condicionado por una serie de indicadores: a mayor niveles socio-económicos, mayor instrucción, mayor actividad profesional, menores son los índices de “uniones libres”.

Ya a partir de esta primera “ruptura”, se puede ir construyendo un marco teórico que permita desarrollar una explicación y comprensión del fenómeno, al relacionarlo conceptualmente con otros fenómenos y conceptos; embarazo y maternidad precoces, altos niveles de natalidad, “compromisos” de los progenitores con los hijos y las madres,

pero ausencia de los “padres” en el hogar, estabilidad y duración de cada “unión libre”, y secuencia de sucesivas uniones libres; correlación entre las “uniones libres” y posibles formas de inserción socio-económica de la mujer... etc. Todo este marco conceptual permite interpretar una teoría particular de la familia en un determinado contexto socio-cultural, el que a su vez facilita comprender y explicar “científicamente” el fenómeno de las uniones libres.

Marx ha sido el primero, y quizás nadie mejor que él, en plantear los presupuestos teóricos de la “ruptura epistemológica”, y que constituyen además, el principio fundamental de la ciencia moderna: *“Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento”* (*Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. Grundrisse, siglo XXI, México, 1978: 21).

3. El modelo comparativo

Cuando cualquier realidad, fenómeno o conocimiento es explicado dentro de una relación comparativa con otro se amplían las posibilidades de comprensión de ambos fenómenos, logrando un conocimiento de ellos superior al que se tendría, de ser explicados separadamente. Y cuanto más se amplían los términos de la comparación tanto mayores serán los efectos de conocimiento y los procedimientos explicativos y de comprensión de las realidades comparadas.

Si se explica el régimen político o democracia y su relación con la sociedad ateniense, comparándolas con el régimen republicano y sociedad romana, las posibilidades de comprensión de ambos hechos históricos y políticos se desarrollan considerablemente; y cuanto más numerosos y más significativos son los términos de comparación tanto mayores serán también las competencias explicativas y de comprensión de ambas realidades comparadas.

Las diferencias y semejanzas en el sentido y valoración de lo privado y lo público, de lo familiar y de la vida sociopolítica en Atenas y en Roma, permiten comprender mejor las analogías entre la ciudadanía en uno y otro sistema político: mientras que en Atenas lo privado poseía un sentido “privativo” y casi devaluado (*hidiotes*), en Roma lo privado y familiar era más valorado. La ciudadanía ateniense era más restringida, pero mucho más valorada y tan poderosa que era ella quien realmente gobernaba desde la Asamblea, mientras que en Roma la ciudadanía respondía a una dinámica extensiva, pero tenía competencias políticas y gobernantes mucho menores. La perfección de la democracia ateniense, más participativa que representativa, explica sus inestabilidades y también los límites de su expansión política, mientras que la república romana, de carácter más representativo, gozó de mayor estabilidad y llegó a extenderse imperialmente. Todos estos términos de comparación pueden analizarse de manera mucho más específica y explicativa, agotando los muchos aspectos de la relación entre ambas realidades, hasta llegar a las particularidades del poder legislativo: en Atenas integraban los juzgados magistrados ciudadanos, y quien pretendiera actuar como abogado defensor de una causa privada era peyorativamente denigrado como “psicofante”; mientras que en Roma, el abogado era reconocido como un profesional.

El modelo comparativo de explicación se presta a variaciones muy diversas. Si los términos de comparación de dos hechos se inscriben en una cierta continuidad o secuencia histórica, dicho modelo puede enriquecerse y complejizarse con un modelo de explicación *histórico generativo*. Un ejemplo entre otros muchos posibles es el que se puede llevar a cabo con la explicación de dos pensamientos: el *pacto* de Hobbes y el *contrato social* de Rousseau. A los presupuestos filosóficos y políticos de ambas teorías políticas, cuya comparación permite explicar las analogías o continuidades pero también las profundas diferencias entre ambos pensadores, cabe añadir la comparación entre dos contextos históricos: el del siglo XVII inglés, en el cual se enmarca el pensamiento de Hobbes, y el ambiente histórico e ideológico del siglo XVIII francés donde se ubica el pensamiento de Rousseau. Ambos autores se sitúan además en dos fases muy diferentes de una corriente filosófico político moral, la del *iusnaturalismo*. Así podrá entenderse que el pensamiento hobbesiano justifique y legitime tanto el Estado absoluto como los orígenes del movimiento liberal, mientras que el pensa-

miento de Rousseau se encuentre al origen de las corrientes republicanas, que desembocarían en la Revolución Francesa.

4. El modelo generativo, evolutivo o histórico

Este modelo consiste en explicar cómo se altera, evoluciona, transforma o desarrolla un determinado hecho o un determinado conocimiento. Por ejemplo, cómo evoluciona el concepto de *pueblo* a lo largo de la historia del pensamiento político: desde la tradición religiosa de los hebreos o desde la tradición democrática ateniense y republicana de la antigua Roma, pasando por la Edad Media, y su bifurcación en la tradición liberal anglosajona (con su sustantivo plural *people*) y en la tradición republicana (italiana y francesa, *popolo*, *peuple*), con la excepción étnico culturalista germánica (*das Volk*). Este mismo modelo explicativo se puede emplear en la evolución del pensamiento político latinoamericano, que abandona a inicios de los 70 el paradigma de las “clases sociales”, para adoptar el de “pueblo” y “popular” en la década de los 70, y pasar en los 80 al paradigma de los “movimientos sociales”, y su transformación en los 90; notándose en todo este decurso histórico la tenue presencia del paradigma de “ciudadano”, y la vigencia de una constante ideológica: el populismo.

Una explicación, que podría ser objeto de una exposición sucinta o mucho más analítica y elaborada tiene que ver con las transformaciones del antiguo *ayllu* andino a lo largo de los siglos, de acuerdo a un conjunto de factores que intervienen en los cambios, así como el paso del tradicional *ayllu* a las comunas modernas, las que a su vez darán lugar a nuevas transformaciones en el transcurso del último siglo, y que van de una fase de (*re*)*comunalización* de las poblaciones indígenas a una fase ulterior de *descomunalización* de las comunidades indígenas, que adoptan modalidades actuales muy diversas: *descomunalización* sin y con modernidad, *recomunalización* con y sin modernidad.

Si no son muchos los modelos explicativos, que las diferentes ciencias proponen a la docencia universitaria, las variaciones de cada uno de ellos, en cambio, proporcionan posibilidades inagotables, ya que cada problema y cada teoría o concepto posee su particular y específico modo de explicación, correspondiente al modo como fue producido. Y aunque no sea más que adecuando cada modelo a un mayor o menor grado de complejidad o simplicidad explicativa, las posibilidades se multiplican.

Por ejemplo, y en términos generales, muy diferente será *el modo de explicar* el “descubrimiento de América”, la “fenomenología del Espíritu de Hegel” o el “pensamiento político de Maquiavelo” durante un año o un semestre de cursos, durante una semana o una sola clase.

En otros casos puede ser el mismo modelo explicativo el que tiene un efecto científico tanto como de comprensión. Por ejemplo, cuando un “hecho” de la realidad u “objeto” de conocimiento es explicado a *modo de proceso*, analizando cómo se construyen o desconstruyen en la secuencia de sus elementos y la sucesión de sus actividades.

Tal es el ejemplo clásico de Marx, explicando en la introducción de sus *Grundrisse* la “producción” en cuanto proceso de producción–distribución–cambio–consumo; proceso que se complejiza a medida que se incorporan nuevos elementos, distinguiendo entre ellos las secuencias lógicas de las temporales: mediación de la *sociedad* entre la producción y el consumo en la fase de distribución; mientras que en el cambio la mediación se opera por el *individuo*; por otra parte la secuencia temporal se invierte y complejiza por efecto de las secuencias lógicas entre: consumo y producción, distribución y producción, cambio y circulación, cambio y producción.

El modelo de análisis/explicación de un *proceso* sea este técnico, científico, social o político, posee, además de sus competencias teóricas, un extraordinario poder “didáctico” para la misma docencia, en la medida que puede situarse al nivel más descriptivo (ejemplo de un proceso técnico: todas las fases o actividades que necesariamente se suceden en el cambio de rueda en un vehículo), o al nivel más analítico (el proceso electoral o el proceso legislativo) o bien alcanzar el nivel conceptual más teórico, desde la elaboración de un proceso de investigación hasta el proceso de desarrollo teórico de un concepto: por ejemplo, el proceso del trabajo onírico e inconsciente de los sueños en el pensamiento de Freud, donde se combina el modelo explicativo de la “ruptura” con el de “proceso” en su análisis de los sueños: en primer lugar, parte “rompiendo” con una tradición intelectual que hacía de los sueños un fenómeno orgánico: “el sueño no es un fenómeno somático sino psíquico”; en segundo lugar, ubica la cuestión en un determinado campo teórico: hermenéutico, “el sueño tiene un sentido”; pulsional, “sueño revela la realización de un deseo”; inconsciente, “el sueño es producto de una represión inconsciente y automática”. Esta explicación se complementa con la del *proceso de elaboración onírica* y el análisis de

la secuencia de sus procedimientos o fases: condensación del material onírico, desplazamiento de su contenido, dramatización o escenificación, simbolización y finalmente la elaboración secundaria o relato consciente del sueño.

5. Conclusiones

La docencia universitaria en general, y los diferentes modelos explicativos en particular, cada uno de ellos a su modo, comportan por principio una destrucción sistemática de las *definiciones*; al mismo tiempo que descubren el efecto ideológico de éstas. Las definiciones pueden servir para designar y nombrar con mayor o menor precisión la realidad; en definitiva formulan con una cierta exactitud lógica lo que ya se conoce por experiencia de la misma realidad; pero las definiciones nunca explican, ni interpretan, ni permiten comprender ni pensar la realidad *de-finida*.

Las *definiciones* no hacen más que *de-limitar* un conocimiento o una realidad de otras, pone fin y demarcación a las ideas y los conceptos; un concepto *de-finido* no puede ser pensado en sus *in-de-finidas* relaciones conceptuales con otros conceptos, que él mismo explica y desde los cuales él mismo es también comprendido. Una definición puede servir de punto de partida de un desarrollo teórico y científico, o de una investigación, pero sólo a condición de ser *destruido* a medida que se *construye* el sistema conceptual que explica la realidad definida. La definición es la muerte del concepto y la clausura de toda posibilidad para pensar la realidad.

En esta línea cualquier procedimiento analítico o sintético tiene ya un efecto de “ruptura” respecto de cualquier acción o conocimiento, y un efecto de “explicación”. El hecho de distinguir (analizar) lo que aparece en cuanto unitario, junto o unido produce un efecto de conocimiento e inicia ya un proceso de explicación: fuerza, poder, autoridad... en cuanto categorías políticas distintas pero relativas entre sí; o el hecho de juntar, unir o relacionar (síntesis) lo que aparece separado y diferente: el mencionado ejemplo de “uniones libres”, “maternidad obligada”, “embarazos precoces”, “fuerte identidad materna de la identidad femenina”... aspectos todos de un mismo fenómeno más complejo.

Entendida la docencia universitaria desde los parámetros de la explicación y la comprensión, resulta coherente ese imperativo, en apa-

riencia banal, de la *preparación de las clases* por parte del docente. Si no se trata de “dictar”, ni de repetir definiciones, ni enseñar conocimientos, sino de explicar, interpretar, producir sentido, relacionar conocimientos, sólo entonces adquiere una necesidad e interés particular, la preparación de cada ejercicio, unidad o fase de docencia, lo que a se vez implica programar cómo la explicación docente es capaz de estimar y racionalizar la comprensión del estudiante. La explicación docente sólo se completa en la comprensión estudiante.

Únicamente esta preparación docente garantiza que el profesor sea capaz de formular la *trama* y la *intriga* que posee siempre la ciencia y la producción de todo conocimiento científico, la cual comporta también siempre la destrucción de falsos o equivocados conocimientos.

De acuerdo a los parámetros establecidos, la calidad de la docencia universitaria posee escalas y grados muy diferentes, incluso un mismo docente puede desarrollar competencias de explicación y comprensión en una ciencia o materia o campos de conocimientos superiores o inferiores a los que desempeña en otra ciencia, materia o campo de conocimientos. Tampoco por ello es posible pedir a los docentes de una Carrera o Facultad niveles superiores de calidad docente. Sin embargo, bastaría que en cada Carrera, Facultad o Ciencia hubiera al menos uno, dos o tres, tan capaces de explicar su ciencia como de “enseñar” a pensarla. Al menos los estudiantes habrán tenido la experiencia de una, o tres buenas docencias universitarias, y sabrán por qué las otras no eran tan buenas o eran francamente deficientes. No todos los profesores son capaces de garantizar siempre, en todas sus clases, el mismo nivel de calidad docente, de explicación y comprensión a todos los temas o clases de su materia.

Si el profesor universitario abandona el paradigma de la docencia (de la explicación y comprensión de los conocimientos, de sus “modos de producción”), en el mejor de los casos podrá limitarse a enseñar como un educador o profesor más o menos bueno de secundaria, o bien se limitará a hablar sobre los conocimientos de su materia, y en el peor de los casos recurrirá al facilismo cada vez más frecuente de hacer leer a sus estudiantes textos y libros de otros autores con mayor o menor relación con su materia.

13. Y LA HISTORIA: ¿SE EXPLICA O SE CUENTA?



En torno a esta pregunta ha girado todo un debate y muy añejo, pero que no cesa de replantearse todavía en la actualidad. De hecho, para la mayor parte de los historiadores la historia sigue siendo un cuento, “la historia es una verdadera novela”, y seguirán contando la historia.³⁹ Mas no es contra estos, narradores de profesión de la historia, que se puede polemizar, sino contra quienes plantean y tratan de justificar científica y epistemológicamente que “la historia no es una ciencia y no tiene mucho que esperar de las ciencias; no explica y no tiene método” (Ibíd.). La discusión no es fácil cuando se establecen tales términos y se confunde el estatuto científico del conocimiento narrativo y explicativo. Tal y como Paul Veyne considera, es “vano oponer una historia narrativa a otra que tuviera la ambición de ser explicativa; explicar más es contar mejor, y de todas maneras no se puede contar sin explicar” (p. 131). Aunque las explicaciones que proporciona un relato, por muy bien narrado que sea, son de otro orden que las explicaciones propias de una ciencia, la posición sostenida por Veyne llevaría a la absurda conclusión de que el mejor narrador de historias sería el mejor historiador.

Mientras que una buena narración de hechos históricos no garantiza una buena historia, ya que la producción del hecho histórico nada tiene que ver con la producción de su relato, por el contrario se puede realizar una excelente historia “comprensiva–explicativa” sin necesidad de narración alguna. La historia de la usura en la transición de la Edad Media al Renacimiento según la obra de Le Goff (*La bolsa o la vida. Economía y Religión en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 1987),

39 Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, ed. Seuil, 1978: 10.

o el nacimiento de la institución del linaje, de la memoria genealógica, o invención de los “títulos nobiliarios” a finales del período feudal según la obra de J. E. Ruiz Doménech (*La memoria de los feudales* Argot, Barcelona, 1984), constituyen una muestra entre muchísimos otros ejemplos de cómo la historia se explica sin necesidad alguna de contarla.

Más aún, la historia en cuanto hechos y acontecimientos ocurridos, no existe antes de ser comprendida y explicada por la historia en cuanto ciencia. *La caballería* no existía en cuanto hecho histórico antes de la obra de Maurice Keen, como tampoco *El mediterráneo* existió como hecho histórico antes de la obra de F. Braudel. Existía en cuanto lugar o hecho geográfico, pero no en cuanto hecho histórico.

Si para Veyne “la historia no rebasa nunca este nivel de explicación muy simple” (p.123); es decir, el narrativo, es porque la historia no está formada por *hechos históricos* sino por “acontecimientos que han tenido lugar”: “el historiador se interesa a los acontecimientos por la única razón que han tenido lugar” (p.125), pero no se preguntan por qué tales acontecimientos han tenido lugar, y cómo han tenido lugar, y dónde han tenido lugar. Pero toda posible objeción quedaría simplificada con el argumento de que “todo lo que se cuenta es comprensible, puesto que se puede contar” (p.126).

Las diferentes posiciones entre una *historia narrativa*, sin pretensiones científicas (“la historia no tiene método”: p. 146), y una *historia explicativa*, inscrita en la corriente epistemológica de las ciencias sociales, puede reducirse a una opción entre la *historia del acontecimiento* (“histoire événementiel”), como si los acontecimientos fueran hechos y datos que se explican por sí mismos, y la ciencia de los *hechos históricos*: hechos que hacen historia y que ellos mismos son producto de la historia. Así planteado el *hecho histórico* se convierte en el objeto formal, teórico y científico, de la historia, al mismo tiempo que define el doble movimiento del método histórico.

Tal planteamiento no se limita, sin embargo, a distinguir el estatus conceptual entre *acontecimiento* y *hecho histórico*, sino que presupone además una distinta orientación de la historia y del mismo tiempo histórico: por un lado la *historia duración* o secuencial, y por otro lado la *historia cambio* o las rupturas de la historia. Pero mientras que la historia explicativa hace del cambio histórico, del antes y después de los hechos históricos, el principio de comprensión y de explicación de

la historia, al mismo tiempo que integra la duración en la historia, la historia narrativa no explica suficientemente los cambios y rupturas.

La historia narrativa de acontecimientos, que “tienen lugar en la historia”, refleja una representación ingenua de la historia, según la cual ésta existiría antes y al margen de los mismos hechos históricos, como si la historia fuera un lugar imaginario, una suerte de hipotético y vacío *continuum* en el que suceden los hechos históricos; mientras que para la historia explicativa son los mismos *hechos históricos* los que *hacen la historia*, y precisamente por ello es necesario explicarlos. ¿Por qué y cómo un hecho hace historia?

Es obvio que no todos los hechos históricos hacen historia de la misma manera, y que si bien unos tienen efectos de ruptura y de innovación más decisivos y profundos que otros, otros más bien han de ser comprendidos al interior de las *duraciones* y continuidades históricas. Aun cuando no puedan dejar de ser pensados en cuanto hechos históricos, que incluso garantizando la duración también al interior de ellas producen cambios e innovaciones, que sin tanta visibilidad tienen sin embargo un efecto acumulativo para futuros cambios y innovaciones.

De aquí se puede deducir un dispositivo metodológico muy importante para la ciencia histórica, para su explicación y comprensión: la necesidad de pensar siempre las *duraciones en los cambios y los cambios en las duraciones*. Ya que no hay hecho por más histórico que sea (la Revolución francesa, por ejemplo), que mayores cambios e innovaciones produzca, que no se inscriba, y no deba ser pensado, en una secuencia de duraciones y continuidades. De la misma manera que tampoco hay hecho histórico, por muy intrascendentes que en apariencia sean los cambios, rupturas e innovaciones que produce, que además de ser pensado dentro de la acumulación de las duraciones, no tenga efectos de cambio e innovación.

Un hecho se explica siempre por las causas o factores que lo producen, o por la razón causal de todos los hechos anteriores, del pasado, que contribuyeron a que tal hecho tuviera lugar; pero a la vez ese mismo hecho histórico se convierte en explicación de muchos hechos futuros. Ahora bien, cuanto más *histórico* es un hecho, cuanto más *hace* historia, tanto más numerosas y complejas son las causas y factores, que contribuyeron a su producción. Para *comprender* la Revolución Francesa es necesario *explicar* cómo en ella convergen y se conjugan la revolución burguesa con el decline de la aristocracia, y la transición de una

“sociedad de órdenes” pasa a una “sociedad de clases”; cómo en este proceso interviene una “rebelión de las masas urbanas”; la influencia de *Las luces* del siglo XVIII en un cambio de mentalidades; así como la influencia del pensamiento político (Montesquieu, Rousseau, Voltaire), que junto con la tradición del constitucionalismo inglés darían lugar a la primera República moderna. La complejidad de los grandes hechos históricos obliga además a incorporar a las explicaciones recursos y procedimientos *interpretativos* más elaborados.

Pero la explicación histórica de un hecho como la Revolución francesa no se agota comprendiendo las causas y hechos que desde el pasado contribuyeron a su producción; también es necesario explicar muchos otros factores, que de manera más inmediata *hacen* la Revolución: desde la crisis económica y fiscal de finales del siglo XVIII que precariza el país hasta todas las fuerzas sociales y políticas, que configuran el poder revolucionario (girondinos, jacobinos, “montañeros”, monárquicos, regiones antirrevolucionarias del este y oeste...), informan y orientan el desarrollo de la Revolución a través de sus sucesivas fases e instituciones (la Asamblea, la Convención, el Directorio, el Terror...).

En la historia, como en las otras ciencias sociales o “humanas”, la explicación contiene siempre un margen variable de interpretación (de ahí el concepto de “explicación interpretativa” de Max Weber), y que interviene siempre de acuerdo a la mayor o menor complejidad de los conocimientos y su comprensión. En principio, cuanto más *histórico* es un hecho, más complejas y elaboradas sus posibilidades explicativas, tanto más amplias y diversas también pueden ser las interpretaciones a las que se encuentran sujetas las explicaciones. Siguiendo con el ejemplo de la Revolución francesa, es evidente que una mentalidad y pensamiento republicanos jugaron un papel determinante, pero sus distintas influencias puede ser objeto de interpretaciones distintas. ¿Fue más importante el antimonarquismo y la ejecución de Luis XVI protagonizados por Condillac, condiciones para la victoria definitiva de la República, o fue más bien el constitucionalismo republicano, interpretado por Seyes, el que conduciría al fin de la monarquía y ejecución del rey? ¿Cómo ambas corrientes se oponen y complementa?

Aunque el *hecho histórico* releva de una específica epistemología, es construido y explicado por procedimientos y métodos propios a la historia, sin embargo puede ser considerado análogo al *hecho social* con el que comparte aspectos y modalidades de explicación comunes. Y ello

por una razón obvia: de la misma manera que todo *hecho social* puede ser pensado y tratado en cuanto *hecho histórico*, así también este puede ser comprendido y explicado en cuanto hecho social. Un *hecho social*, como sería el caso del fenómeno adolescente en las sociedades modernas, ha de ser explicado desde la sociedad que lo produce, desde las causas y factores propios de dicha sociedad, a la vez que el mismo fenómeno adolescente contribuye a interpretar dicha sociedad, de igual manera un *hecho histórico* habrá de ser explicado (en cuanto cambio) a partir de otros hechos históricos que contribuyeron a producirlo, pero también dicho hecho histórico se convierte en factor y causa explicativos de la historia (en cuanto duración). El siglo XIX europeo, tanto en su geopolítica como en sus mentalidades, sería incomprensible al margen de la Revolución Francesa en cuanto fenómeno explicativo.

Las *interpretaciones* no sólo intervienen para completar o mejor comprender las posibles explicaciones de los hechos históricos, como si una explicación pudiera ser objeto de distintas interpretaciones, también en ocasiones es posible que diferentes interpretaciones den lugar a procedimientos explicativos de un mismo hecho histórico: en lugar de enfocar la historia de Florencia desde la hegemonía de la clase dominante y desde la dinastía de los Médici (ya a partir del siglo XIV hasta el siglo XVI) Maquiavelo optó por una interpretación orientada a explicar las *Historias florentinas* desde el pueblo como protagonista, desde las divisiones y luchas sociales y políticas del Estado-ciudad de Florencia. Más aún sin dejar de referirse a explicaciones de orden cultural, económico e institucional Maquiavelo privilegia la explicación política, que a su vez interpreta todas las otras historias: la cultural, la económica e institucional.

Precisamente porque la historia es una ciencia, la explicación puede convertir en hecho histórico cualquier hecho social, con tal de hacerlo objeto de una explicación e interpretación históricas. Basta concebir un hecho cualquiera en cuanto a sus duraciones y a sus cambios, resultado de cambios y él mismo productor de cambios.

Las ilimitadas competencias explicativas de la historia, las que permiten una “historia comprensiva”, que va más allá de informar sobre los hechos, para despejar y elaborar sus sentidos, hacen posible establecer múltiples articulaciones metodológicas y conceptuales con las demás ciencias del hombre, “ciencias de la acción” (como las llamaba Weber). De ahí, por ejemplo, la producción de una “sociología históri-

ca” como es de hecho la “sociología comprensiva” de Weber, o de las más diversas “historias sociales”, las que hacen posible “la nueva historia”, y cuyo objeto consiste precisamente en *hacer historia* o producir explicaciones históricas de los hechos o fenómenos sociales más diversos: desde la “historia de la moda” (R. Bartes) hasta las historias de la culinaria o gastronomía (J.-F. Revel), pasando por todas las historias foucaultnianas: “historia de la locura”, “historia de la sexualidad”, “historia de la reclusión”...

Un elemento aunque sea mínimo de explicación es incluso necesario para una “enseñanza” de la historia narrativa, de la narración histórica, que se imparte en la educación secundaria. La necesidad de *organizar los conocimientos históricos*, lo que define la especificidad pedagógica del colegio o de la instrucción media, requiere un umbral mínimo de *explicación*, para lograr un nivel mínimo de comprensión de los conocimientos históricos “aprendidos”.⁴⁰ Por ejemplo, es necesario explicar “la reconquista” en la historia de España, para comprender mejor el relato de todos los acontecimientos ocurridos entre el siglo VIII y el siglo XV en la península Ibérica. Aunque “la reconquista” no sea la explicación única y suficiente, ya que al mismo tiempo habría que explicar todos los acontecimientos ocurridos en el mismo período como el largo proceso de transición del feudalismo medieval a la formación del Estado nacional. Y a estas dos explicaciones, que proporcionan una mayor coherencia a todos los acontecimientos que se suceden en dicho período histórico, cabría añadir otras distintas explicaciones, que aumentarían la comprensión de la historia.

Recientemente Paul Ricoeur volvía a confrontar la tesis “narracionista” y la “explicacionista”, precisando que “la narratividad no constituye propiamente una alternativa a la explicación/comprensión” de la historia (p. 307); y que si cabe distinguir entre historias contadas (*sto-*

40 Aprender conocimientos, ya decía Levi-Strauss, no se reduce a memorizarlos o recordarlos, sino a “saber organizarlos”. Por eso la educación secundaria se especifica no tanto en la “enseñanza de conocimientos” sino en enseñar “cómo se organizan los conocimientos”, considerando que la organización de los conocimientos es distinta en cada una de las ciencias. Uno es el “modo de organización de los conocimientos” en la historia y otro distinto en la sociología, el psicoanálisis o la lingüística. Precisamente porque también son distintos los “modo de producción de los conocimientos” en dichas ciencias.

ries) e historias construidas (*history*), siempre hay un componente narrativo en la explicación/comprensión y un componente explicativo interpretativo en el relato histórico.⁴¹ En este sentido se puede hablar de una inteligibilidad narrativa y de inteligibilidad explicativa, sin embargo Ricoeur concluye apelando a la “rigurosidad” del conocimiento de la historia, que únicamente garantizan los modelos explicativos (como los ejemplares de Foucault, Certeau y Elias). De hecho, la única manera de superar la *anécdota* del acontecimiento, para hacer historia, es partiendo de modelos e hipótesis explicativos. En conclusión una docencia de la historia lejos de prescindir de estos presupuestos interpretativos necesita hacer de ellos el soporte de la mejor comprensión y explicación de la historia.

La defensa de la explicación para garantizar la comprensión (científica) del conocimiento de la historia de ninguna manera significa menospreciar y relegar al olvido la narración de ese mismo conocimiento de la historia. Todo lo contrario. Y más aún en la sociedad moderna, se vuelve tan necesario como urgente una salvación o al menos recuperación del *conocimiento narrativo*, cuando la narración está desapareciendo precisamente como modo de conocer e incluso en cuanto experiencia. A este fenómeno ha contribuido de manera masiva la cultura informática y computarizada, virtual y cibernética, de la cual el *video-clip* representa la más ejemplar muestra *audio visual*, que reduce la narración a su grado cero: “grado cero” del relato en el que la imagen y el sonido se vuelven instantáneos y repetición.

Pero no sólo el *video-clip*, también la telenovela ha pulverizado tanto la narración virtual, que el montaje de sus secuencias se limita a abreviar escenas en simples “segmentos”. A lo que se añaden los juegos electrónicos con su mundo de la acción instantánea, capaces de un poderoso aislamiento de sus usuarios.

Además de ello el niño moderno ya no tiene quien le cuente historias y ni siquiera quien le lea cuentos. Y al carecer de una experiencia narrativa, no sólo los niños sino también la misma sociedad futura habrán perdido esa dimensión y experiencia histórica de su propia exis-

41 Paul Ricoeur, *La memoire, l'histoire, l'oublie*, Seuil, Paris, 2002. En el capítulo dedicado a Foucault, Certeau y Elias se refiere a ellos como “maestros de la rigurosidad” de la explicación de la historia.

tencia y la capacidad de entenderse e interpretarse narrativamente. Y sin saber contarse, tampoco podrán identificarse con lo que han sido.

Pero la pérdida del relato en cuanto conocimiento histórico afectará profundamente la enseñanza y aprendizaje de la historia, que se implementa en la educación secundaria. Es durante el bachillerato que el estudiante “aprendiendo” la historia tanto de su país como la universal será capaz de entender las secuencias y duraciones de los acontecimientos a escalas muy distintas, y desarrollar un conocimiento histórico de las grandes continuidades o períodos de la historia como de sus cambios y revoluciones.

Son estas panorámicas del conocimiento de la historia, los “grandes relatos”, los que servirán de base y de marco, para que después en la Universidad sea posible un modelo de docencia no narrativa sino explicativa de los hechos y procesos históricos. Pero sin los presupuestos de un conocimiento narrativo de la historia no será posible una comprensión de la historia construida y explicada en cuanto ciencia. El conocimiento histórico que puede razonar las causas de los *hechos históricos*.

Por eso puede tener un efecto hasta contraproducente una enseñanza de la historia en la educación secundaria limitada a determinados hechos: el imperio romano, el Renacimiento, la Revolución francesa o la Segunda Guerra Mundial. Reducir la enseñanza–aprendizaje de la historia a determinados episodios, por muy representativos y muy bien estudiados que sean, no sólo puede afectar el conocimiento más general de la historia, en cuya continuidad se inscriben.

Este método de enseñanza de la historia es inadecuado para la educación secundaria, porque sería el más apropiado para la universitaria. Pero sin un previo conocimiento narrativo de la historia, sin un aprendizaje de los “grandes relatos” o de las “historias de larga duración” tanto como las historias más cortas, no será posible después comprender los hechos históricos en cuanto construcción.

Hay por consiguiente una enseñanza–aprendizaje narrativo de la historia que es condición en el bachillerato para hacer más efectiva la docencia universitaria de la historia con sus explicaciones y comprensiones. Pero además de esta razón, el conocimiento narrativo de la historia desempeña una importante función cultural, en la medida que constituye el soporte de la experiencia acumulada de los individuos, grupos sociales y pueblos.

14. CRISIS ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD

Fugas docentes y adiós a las aulas



Largo parece el catálogo de las crisis por las que atraviesa la Universidad actual y la docencia universitaria. A esa crisis de mayor fondo, que separa cada vez más la razón (razonable) y la racionalidad (instrumental), el pensar y la acción, el conocimiento y la información, hay que añadir las competitividades entre la Universidad y la galaxia mediática e informática o sociedad comunicacional, entre la Universidad y la industria, la empresa y el mercado.

Hay muchos conocimientos y técnicas, destrezas y saberes, que se adquieren más y mejor en los organismos e instituciones no universitarias, escuelas y centros especializados, más y mejor vinculados a los espacios profesionales, productivos y económicos que a los académicos. Sólo en los países subdesarrollados o semidesarrollados sigue la Universidad monopolizando toda la formación superior y profesional, sobrecargándose de nuevas y muy diversas especialidades, con poco estatuto científico y académico, mientras que los sectores productivos y empresariales adquieren una creciente competencia para formar sus propios “cuadros” y directivos.

Actualmente, la empresa se ha convertido en la institución ejemplar, cuyo prestigio pretende sobrepasar el de la Universidad y hasta servir de modelo a ésta, haciendo que el estatuto académico del personal universitario no pueda emular al empresarial: la fama o prestigio que pueda adquirir un periodista, un manager o un hombre de negocios sobrepasa en muchos aspectos la que llega a alcanzar un buen profesor o investigador universitarios, solo reconocido en su medio y en su nicho de competencias.

A todos estos enclaves críticos, en los que se encuentra sumida la Universidad actual, hay que añadir, en parte como resultado de todos ellos, la *deserción académica* de la misma Universidad por parte de los docentes, que tienden cada vez más a enseñar fuera de ella, y por parte de los estudiantes, que también cada vez más tienden a aprender, formarse e informarse fuera de la Universidad.

El profesor universitario se realiza profesionalmente y hasta científicamente cada vez menos dentro del aula, en cuanto docente, desarrollando todo su “currículo” académico más bien en seminarios, y conferencias, sobre todo, internacionales, en la participación a Congresos y en “redes” o campos de investigación compartidos con otros colegas de otras Universidades, en trabajos o estudios de consultoría, en cuanto asesores de organismos públicos y privados, nacionales e internacionales.

Es en definitiva en cuanto *outsider* del espacio del aula e incluso de la Universidad, que el profesor universitario se realiza profesionalmente y se desarrolla hasta científica y académicamente; es en sus participaciones públicas, en el mejor de los casos a través de los *mass-media*, donde el profesor universitario puede además ejercer una muy amplia influencia en la opinión pública, incomparable con su trabajo mucho más restringido y en apariencia discreto, modesto y cotidiano dentro del aula.

La misma Universidad propicia estos desempeños del profesor “outsider” en la medida que responden a nuevos criterios de rentabilidad y rendimiento universitarios: rendimientos de orden económico, ligados a contratos, que van desde los servicios profesionales hasta la transferencia científica y tecnológica, a la mayor visibilidad pública de los desempeños del profesor, a las actuaciones de efectos más inmediatos, y hasta cuantificables; criterios todos estos de un rendimiento científico muy ponderable, inmediato y de corto plazo. Mientras que la docencia y el aula no permiten aplicar los mismos criterios de rentabilidad y rendimiento, ni responden a la misma razón eficaz.

Urgido por el generalizado imperativo académico científico de “publicar o perecer” (*publish or perish*), el profesor universitario cifra toda su carrera profesional mucho más en el esfuerzo y trabajo de las publicaciones que en la actividad de la cátedra, menos valorada incluso *inter pares*. El libro y el artículo no sólo gozan de una mayor difusión

del pensamiento, sino también obedece al principio de acumulación que impone el ya secular *saber bibliotecario* sobre el *saber docente*.

Mucho más complejo, difícil de plantear y muy importante de resolver es lo que ocurre con el profesor universitario que tiene dotes, competencias y vocación de investigador. No sólo la cátedra le resultará un impedimento o una carga pesada para su más completa dedicación investigadora, sino que incluso buscará inscribir científicamente su actividad y carrera en un instituto de investigaciones sea dentro o fuera de la misma Universidad. Aunque decisiones como estas y la corriente de comportamiento que significa no impliquen un abandono de las prácticas docentes, sí marcan de alguna manera un cierto divorcio entre docencia e investigación. Incluso en los casos en que el investigador alterna su dedicación de investigador con la docencia, ésta no tiene el mismo sentido que posee para el docente investigador. Quizás hoy compete a los mismos investigadores repensar las nuevas y diversas modalidades científicas y académicas, que adoptan las relaciones entre docencia e investigación, las cuales en vez de suponer un entorpecimiento mutuo den lugar más bien a recíprocos enriquecimientos.

En esta misma línea converge toda la actividad de intelectuales universitarios en la prensa y el periodismo, cuyas importancias y responsabilidades nadie puede poner en duda, pero que tampoco deben dejar de ser cuestionadas en sus defectos y equívocos. Si también en este caso “los medios son el mensaje” (McLuhan) no cabe ignorar que los *mass-media* además de condicionar determinan no sólo una forma de enunciar y expresar las ideas, sino también de pensarlas y tratarlas, “formateando” el mismo pensamiento. Escribir, hablar periodísticamente exige también pensar periodísticamente. Lo que en términos quizás simplificados significa hacer fácil, asequible y comprensible la complejidad de los hechos y la dificultad de los problemas y las ideas.

En esto precisamente consiste la gran diferencia entre el desempeño periodístico del intelectual y el desempeño docente del profesor universitario, quien en el aula ha de ejercer la difícil tarea no de hacer fácil la ciencia sino facilitar la comprensión de sus dificultades por parte de los estudiantes.

Es en la manera de plantear los problemas, de tratarlos y pensarlos, pero también en la finalidad del intelectual *mass-mediático* de producir y nutrir la opinión pública, donde reside la gran diferencia con el docente e investigador universitario y sus modalidades de plantear y

pensar una ciencia y contribuir a su desarrollo, en su explicación y comunicación académica correspondiente al desempeño docente. La docencia constituye un momento único y exclusivo en la producción y transmisión o desarrollo de la ciencia, donde la *cátedra* significa el intercambio de su explicación–comprensión recíproca entre el profesor y el estudiante.

Si los mass-media son la retórica de la sociedad moderna, de los intelectuales mass-mediáticos, cabría sostener lo que Aristóteles decía sobre los oradores más incultos: son “los más persuasivos ante la multitud que los cultos”; ya que estos hablan sobre los principios y las causas, mientras que aquellos hablan con más arte al pueblo sobre lo que al pueblo le gusta escuchar.⁴²

El *adiós a las aulas* no es consecuencia únicamente de las evasiones de los profesores ni de los ausentismos de los estudiantes del espacio docente; el decline o desaparición del aula, del curso “magistral” de la “presencia” docente y estudiantil en la formación universitaria son también resultados de nuevas restricciones académicas. Cuando hace más de dos décadas se expanden, multiplican y diversifican los programas de post-grado y de maestrías, todos los cursos durante todos los semestres eran “presenciales”, compartidos por el docente y el estudiante, lugares de docencia dura y pesada con exigentes exámenes y evaluaciones. Hoy la mayor parte de las maestrías se han vuelto envases académicos, donde sólo un semestre es “presencial” y los demás se hacen “semipresenciales”, “virtuales” o “cibernéticos”, “a distancia”... Tal relegamiento académico de la docencia en estos programas se debe también al hecho de que se inventan maestrías y post-grados sobre campos de conocimiento científicamente muy exiguos y precarios, sin la más mínima “masa crítica”, y que además de prestarse a muy poca docencia, a muy poca *explicación y comprensión*, tampoco poseen un capital de conocimiento que merezca mucha información, ni siquiera mucha *enseñanza y aprendizaje*.

El otro problema adicional, que precariza la docencia de estos post-grados y maestrías es que no pocos de sus profesores son producto de la misma formación que ellos mismos imparten.

42 Cfr. Aristóteles, *Retórica*, II,22 1395b: 29ss., quien diferencia la comunicación de la ciencia de la retórica, la búsqueda de la verdad y de los argumentos o la defensa de estos y el “arte de convencer” y disuadir.

En la mayor parte de las Universidades, todavía la asistencia a los cursos es una obligación científica y académica; en algunas Universidades esta obligación se encuentra regulada más o menos disciplinadamente; en algunos casos se trata de un determinado porcentaje de asistencia (75%) para aprobar o poder presentar exámenes; hay incluso Universidades donde se suele o recomienda pasar lista para verificar la asistencia del estudiante. Pero conozco una Universidad en cuyos reglamentos expresamente se establece que la asistencia a las clases no-es-obligatoria. La razón aducida por el director académico responsable de tal medida posee un extraordinario valor para la argumentación que hemos desarrollado en estos textos: como los profesores leen o repiten los libros, el estudiante no necesita asistir a las clases, ya que él mismo puede leer los mismos libros. Como si la caricatura del profesor que “dicta” sus cursos tuviera que convertirse en norma y quedar sancionada como modelo.

Hay que reconocer, sin embargo, que actualmente ni el aula ni la docencia pueden mantener el mismo significado intelectual y valor científico, que poseían en el origen de las Universidades, en la baja Edad Media, cuando la *docencia* ocupaba un lugar preponderante, en realidad exclusivo, que la *biblioteca* estaba todavía muy lejos de alcanzar, cuando no se planteaba la competitividad entre la enseñanza y los libros.

Tampoco la inserción de la Universidad en la sociedad moderna y su cultura es la misma que hace algo más de ocho siglos, y por consiguiente tampoco el espacio del aula y el tiempo docente ocupan la misma importancia y significación en la actualidad y en aquel entonces. Ni siquiera la actividad docente tiene hoy en la Universidad el valor y la influencia tan exclusivos que tenía siglos atrás en la formación académica y profesional de los estudiantes. Pero de ninguna manera nada de esto implica dejar dicha docencia a un relegamiento académico, sumida en una suerte de postración o letargo, cada vez más desprestigiada y devaluada, como si se tratara de un atavismo intelectual, que se requiere conservar más por inercias o tradición que por su real sentido, valor y eficacia.

Que haya que replantear o redefinir los tiempos y las formas de la docencia en la Universidad, que sea necesario elaborar y diversificar nuevos modelos de docencia, que el espacio académico del aula deba ser reorganizado y que la misma relación intelectual y académica y hasta comunicacional, entre el docente y el estudiante tenga que ser esta-

blecida en base de nuevos parámetros, todo esto obliga a identificar la docencia universitaria como objeto de una tarea pendiente, que la Universidad actual ni puede soslayar ni mucho menos tratar con recetas, tapujos e improvisaciones o iniciativas poco justificadas; todo lo cual en lugar de resolver efectivamente los problemas no hará más que encubrirlos con pseudo soluciones.

Por ejemplo, quizás una de las mayores urgencias sería abordar el tratamiento de la esquizofrenia académica del profesor universitario, desgarrado (y hasta agobiado por una mala conciencia) entre su condición de *insider* en cuanto docente en el aula y la Universidad y de *outsider* comprometido por una *carrera* de actividades, trabajos, producciones y desempeños intelectuales y hasta académicos fuera de la misma Universidad. Sería necesario para ello, que los programas de estudio, de las carreras y de cada materia, fueran mucho más dúctiles, más actualizables, más susceptibles de integrar temas, problemáticas, campos de conocimiento y desarrollo intelectuales, que no fueran tan diferentes y distantes, ni tan ajenos, a los que el profesor trata en sus publicaciones, conferencias y congresos, y hasta trabajos de consultoría y asesoramiento.

Lo que siempre, pero quizás también hoy más que nunca, hace tan esencial y exclusiva la docencia universitaria y su experiencia del aula, es que estas representan un lugar privilegiado de las relaciones intergeneracionales; donde los docentes establecen una comunidad académica no entre colegas (intrageneracional), sino entre sucesores (intergeneracional). Se trata de otro “género” intelectual, científico y académico de relaciones, comunicaciones e intercambios, que no sólo tiende a empobrecerse sino a perderse. Mientras que la comunidad académica entre colegas se enriquece en base a *posiciones intelectuales y científicas diferentes*, en la relación docente–estudiante operan las *distancias mentales*; tan ricas como aquellas y tan necesariamente complementarias.⁴³

Por otro lado, en una sociedad moderna, donde el adolescente, joven universitario, hace mucho tiempo que cortó o redujo sus inter-

43 Valga como deuda y homenaje el recuerdo de dos ejemplos: un profesor de literatura clásica griega (Enrique Basabe) y de literatura francesa moderna (Dictino Álvarez), a inicios de los 60, siempre tan interesados ambos en descubrir nuevos enfoques e interpretaciones de las lecturas de sus estudiantes sobre las obras que ellos explicaban desde hacía muchos años.

cambios y comunicaciones intergeneracionales, el aula y la docencia universitaria siguen siendo un enclave privilegiado para posibles ósmosis generacionales. De las que la misma Universidad será la principal beneficiaria, pero también su mejor contribución a la sociedad.

15. PARA UN MANIFIESTO ANTIPEDAGÓGICO



Los textos presentados en los capítulos precedentes se originaron como una reacción antipedagógica frente a una creciente pedagogización de la docencia universitaria, la cual obedece a un doble proceso estrechamente relacionado: ha sido por una progresiva precarización científica y académica, que la docencia universitaria se pedagogiza; y ha sido para mejorar la calidad científica y académica que se han elaborado programas y se han propuesto actividades tendientes a pedagogizar aún más la docencia universitaria. Este doble equívoco no sólo impide explicar y comprender la actual problemática universitaria, sino que además incurre en las soluciones más opuestas para su tratamiento, falsificando el fondo de la cuestión.

Cuando la docencia universitaria se encuentra pedagógicamente investida, cuando procesos pedagógicos intervienen e interfieren en la explicación–comprensión de la ciencia, pueden estos llegar a condicionarla de tal manera, que aun sin pretenderlo la docencia quede transformada en una cierta retórica, y en lugar de *explicar* conocimientos tenga el efecto perverso de *convencer* sobre tales conocimientos. De esta manera no sólo se sustituye el *comprender* por el *aprender*, sino que lo aprendido se convierte en *convicciones*. Y nada más ajeno ni más opuesto al conocimiento científico que las convicciones: con ello la ciencia pierde su estatuto científico para volverse doctrinaria, ideológica o dogmática. Cuanto más teórico y científico es un campo de conocimientos tanto menos importa el modo de hablar y más sus contenidos. Y la razón de esto resulta obvia: tanto más el pensamiento (*logos*) determina y fuerza sus propias formas de expresarse (*lexis*), de acuerdo a un fundamental principio de la retórica de Aristóteles, quien siempre contrapuso con toda firmeza el arte de pensar y el de convencer.

De otra parte, al pedagogizarse la ciencia se disciplinan de tal manera los conocimientos científicos como se disciplinan las conductas y comportamientos, lo que resulta en una perversión normativa de la misma inteligencia.

La relación con los conocimientos es muy diferente en el caso de la comprensión–explicación o saber científico y en el caso del aprendizaje. Y ello no sólo porque el saber científico sea temporal y lógicamente posterior al aprender, como sostiene el mismo Aristóteles, “el saber por ciencia es posterior al aprender” (*Retórica*, I 6, 1362a 30), sino porque los conocimientos *comprendidos* son de una naturaleza epistemológica totalmente distinta de los conocimientos *aprendidos*: estos relevan más de la memoria, aquellos son parte de la misma inteligencia (son ya “una cualidad del alma” según fórmula aristotélica).

Pero más que insistir sobre el error y fracaso de una pedagogización de la docencia universitaria, hay que alertar sobre la profunda crisis de la misma pedagogía, precisamente por un exceso de pedagogización pedagógica, hasta tal punto que, como ya alertaba un gran pedagogo, Jean Piaget, la pedagogía corre el riesgo de atrofiarse como ciencia, para convertirse en una tecnología: obsesionada por los métodos y técnicas ha perdido su metodología. Así las ciencias de la educación tienden a degenerar en ingenierías didácticas.

Aun reconociendo que esta metamorfosis de las ciencias en ingenierías pedagógicas afecta a todas las ciencias sociales, bajo los imperativos de su aplicación y las urgencias de su instrumentalización, no hay que desconocer aquellas causas y consecuencias comunes a todas ellas, y las particularidades que las diferencian. Por ejemplo, si bien la especialización y la producción de nuevos territorios al interior de una misma ciencia, es un proceso científico propio del desarrollo de toda ciencia, en el caso de la pedagogía, al igual que en otras ciencias sociales, la fragmentación de una pluralidad de pedagogías (parvularia, primaria, básica, secundaria, especializaciones de la educación media...) todas sus segmentaciones se acometen y se cumplen a costa de un empobrecimiento epistemológico, de una pérdida de científicidad, de coherencia teórica.

Consecuencia de lo anterior son “las revoluciones pedagógicas... sin una ciencia de la educación suficientemente elaborada” (J. Piaget), lo que de una u otra manera contribuye, en primer lugar, a desastres y desbarajustes educativos, y en segundo lugar a un frenesí re-

formatorio, para el cual el mejoramiento de la educación no consiste más que en cambiar los modelos existentes. Sin un diagnóstico ni una evaluación que precisen las deficiencias y beneficios de los modelos actuales se pasa al cambio de modelo, cuya única garantía sea la diferencia respecto del anterior.

A esto es necesario agregar una paradoja adicional: cuanto menos científica se vuelve la pedagogía en sus usos educativos, tanto más intensa y amplia ha sido la tendencia, ya desde los años 50 a elevar el nivel académico de los pedagogos y educadores, pasando de las “escuelas normales” a los “institutos pedagógicos” de tipo intermedio, para alcanzar los centros universitarios o facultades de pedagogía.⁴⁴

Habría que trascender la crítica espontánea sobre una excesiva obsesión por los métodos y las técnicas de la enseñanza–aprendizaje, por las logísticas y los instrumentales pedagógico–didácticos, que se han desarrollado mucho más y de manera desproporcionada al desarrollo teórico–científico de la pedagogía. Lo ocurrido parece ser peor: ha sido en detrimento de una elaboración epistemológica de la ciencia, que se desarrolla su instrumentalidad técnica: ignorando con ello que “cuanto mejor son los métodos tanto más difícil su aplicación”.⁴⁵ Por otra parte, la contradicción se agrava en la medida que la pedagogía se vuelve universitaria, no para desarrollarse teórica y científicamente sino para dotarse de un mayor arsenal de instrumentos y técnicas.

El “empirismo de la pedagogía”–ya denunciado por Lucien Febvre en 1939–lejos de liberarse de sus orígenes y precedentes positivistas se ha ido contaminando cada vez más de su condición de “disciplina aplicada”, descuidando sus competencias científicas. Y en contra de la supuesta objeción de que la pedagogía ha perdido científicidad porque sus presupuestos, condiciones y estatuto científicos no eran ni muy fundados ni muy sólidos, habría que concluir con un planteamiento opuesto: sería más bien debido a la complejidad y dificultad de la pedagogía, que ésta hubiera abdicado progresivamente de sus competencias científicas. En apoyo de esta interpretación interviene la valoración

44 La Conferencia de Instrucción Pública en su deliberación de 1953 concluía sobre la necesidad (“un ideal al que hay que acercarse cada vez más”) de “la formación de maestros de primaria en un establecimiento de nivel superior”. J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Edit. Denoel, 1969: 170.

45 J. Piaget, o. c., p. 169s.

del mismo Piaget, para quien “la pedagogía es, entre otras, una ciencia, e incluso muy difícil, dada la complejidad de factores que entran en juego” (o.c., p. 23).

Quizás, porque no es más que una hipótesis, la pedagogía no asumió las posibilidades teóricas y sus desarrollos epistemológicos, precisamente en razón de las dificultades que suponía cubrir un campo tan complejo y un desafío tan exigente, como era el de abarcar una ciencia de la inteligencia humana y del desarrollo del pensamiento en todas sus formas y fases, una inteligencia de la comunicación y una comunicación de los saberes, debiendo responder al mismo tiempo a “encargos sociales” y a los requerimientos más públicos protagonizados por las políticas estatales.

Pero cualquiera que fueran las causas de orden científico–académico, otros factores extrínsecos, menos relevantes para este análisis nuestro, pero no menos decisivos, influyeron en el hecho de que la pedagogía quedara asimilada en parte a una “educación” en general y en parte a una “disciplina”, y por ello mismo sometida a una racionalidad administrativa y hasta burocrática, a la lógica estatal y hasta empresarial de la planificación; lo cual no dejó de afectar profundamente no sólo el estatuto científico de la pedagogía sino también la misma auto-comprensión del pedagogo, siempre más confrontado con la institucionalidad educativo–escolar, más “sujeto” a ella que a los requerimientos científicos, teóricos e investigativos de la pedagogía.

En parte consecuencia de los planteamientos precedentes, pero en parte también como un factor agregado, se echa de menos un contingente y capital acumulado de investigaciones pedagógicas. Cuando se compara la producción bibliográfica de la pedagogía con otras ciencias, una estimación muy gruesa tendría que señalar: a) un menor volumen de estudios; b) una producción menos original e innovadora; c) tratamientos de cuestiones muy particulares, específicos y positivistas. El balance resulta obvio: una ciencia que no se nutre de la investigación, del cambio de paradigmas o “rupturas” tiende a la atrofia teórica y epistemológica.

Desde esta misma perspectiva la pedagogía tiene, entre sus agendas pendientes, la tarea de aproximarse a las otras ciencias, tratando de resolver los mutuos celos y desconfianzas recíprocas, cubriendo ese lugar del saber la *inteligencia comunicacional* o formas *comunicacionales del conocimiento científico*, en cuanto territorios intrínsecos a las

mismas ciencias, y que de alguna manera recubren la relación/comunicación entre *explicar y comprender*.

Si sólo una pedagogía realmente científica e inteligente puede despedagogizar la educación, a ella compete también la responsabilidad de despedagogizar el pensamiento, la sociedad y la cultura. No es casual que sean los grandes educadores del pensamiento, como Foucault o de Certeau, quienes se han mostrado más sensibles y reacios a “la proliferación de procedimientos pedagógicos y militares de vigilancia”, a “la expansión de mecanismos anónimos que *normalizan* el espacio social”⁴⁶, a la proliferación de magisterios, que tienden a pervertir o por lo menos empobrecer las *maneras de pensar* en maneras de aprender y enseñar.

Toda sociedad, en la medida que socializa sus miembros, y que su socialización tiene el efecto de integrarlos en la sociedad y de proporcionales identidades sociales propias, toda sociedad es educadora. Esta acción educativa en las sociedades primitivas se identifica con la cultura. De hecho la antigua sociedad ateniense ha definido su cultura con el concepto de *paideia*, significando así como la educación no es una tarea, una actividad o institución específica en la sociedad, sino que toda la sociedad ateniense, desde la política hasta el teatro, desde sus ideas hasta sus creencias, pasando por la palestra deportiva, los cultos de la religión o la milicia, todo era *paideia*.

La sociedad moderna, sin embargo, parece haber perdido o abandonado sus ideales, competencias y responsabilidades educativas, en gran parte se ha vuelto deseducadora. No es el caso de entrar aquí en los factores y procesos muy complejos, que han contribuido a despojar la sociedad moderna de sus desempeños educativos. Pero la consecuencia ha sido una reacción compensatoria de hiper-pedagogización. Este fenómeno de sobrepedagogización de la sociedad no es ajeno a otro, que como ninguno comparable define mejor la moderna sociedad informática e informatizada. En el mundo actual pedagogía e información a la vez que sustituyen y suplantán las capacidades y performances educadoras de la sociedad contribuyen a su creciente deseducación.

46 Cfr. Michel de Certeau, *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*, Gallimard, 1987: 140. No sólo la obra de de Certeau, sino también su lectura de la obra de Foucault invitan a una sistemática despedagogización del pensamiento.

Nada ilustra mejor esta situación que cuando se la compara con una cultura tradicional, como es el caso de las sociedades indígenas andinas. Cuando un investigador pregunta a un adulto, niño o adolescente de una comunidad indígena quién le enseñó y cómo le enseñaron, de qué manera aprendió, a tejer, a cultivar la tierra, sus destrezas curativas o shamánicas, en todos los casos la respuesta será siempre la misma acompañada de un gesto de extrañeza: nadie enseñó. Ya que tampoco aprendí. Porque ninguno de esos saberes, conocimientos y destrezas son propiamente objeto de una pedagogía particular; en realidad no son contenidos de una enseñanza–aprendizaje, sino más bien resultado de una educación “natural”, es decir “social” donde la sociedad indígena en su conjunto, toda su cultura, sus instituciones y sus miembros participan.⁴⁷ Curiosamente el factor pedagógico sólo interviene cuando falla el proceso o procedimientos educativos. Tras haber declarado que nadie le “enseñó” los conocimientos y prácticas de cultivo, que tampoco él necesitó “aprender”, preguntado si su padre le dice algo o le “habla”, el niño indígena responde: “sólo para corregirme, cuando no hago bien las cosas”.⁴⁸

A diferencia de la “educación” (la *paideia* griega), que libera al individuo, lo hace autónomo al mismo tiempo que le “enseña la sociedad” y cultura en la que ha de vivir, la pedagogía que no es educativa, además de incurrir en el didactismo puede tener el efecto de someter y de generar dependencias. A veces son las lecciones más crueles de la educación social las más necesarias para garantizar igualdades y libertades. Tal es la interpretación de los ritos de pasaje en las sociedades primitivas, no gráficas, cuyas cicatrices en el cuerpo de quienes se hacen adultos los marcan con un signo y mensaje indelebles: todos iguales y por ello libres entre sí: el mandato de ser iguales y la prohibición

47 Hemos tratado más ampliamente toda esta problemática en una obra anterior, resultado de investigaciones desarrolladas en las comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana. Cfr. J. Sánchez – Parga, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, CAAP, Quito, 1988.

48 No sólo en el medio indígena de las comunidades sino incluso también en ámbitos mestizos la idea de “hablar” o la expresión “mira que te habla” alguien tiene el sentido de reprender, corregir e incluso regañar.

de todo sometimiento: prohibición de someter tanto como de someterse.⁴⁹

49 Cfr. el magistral estudio de Pierre Clastres, “De la torture dans les sociétés primitives” en su obra *La société contre l’Etat*, Edit. de Minuit, Paris, 1974.

16. ¿SON APLICADAS LAS CIENCIAS SOCIALES? *El caso de la Antropología*



El carácter *aplicado* de las Ciencias Sociales plantea una cuestión teórica y epistemológica respecto de su específica diferencia con las ciencias exactas y propiamente aplicadas. Esto obliga ya a precisar que si las Ciencias Sociales son *aplicadas* o *aplicables*, tal propiedad releva de particularidades específicas. La física, la química y la biología son ciencias aplicadas en su mismo modo de producir sus conocimientos; esto hace que también su aplicación sea estrictamente científica, en cuanto momento y procedimiento integrantes de dicha producción de conocimientos.

No es casual que el problema de la *aplicación* de las Ciencias Sociales se haya planteado ya en los orígenes de casi todas ellas, y que en la actualidad dicho problema haya adquirido una urgencia y una gravedad inéditas. Más adelante nos referimos a los cuestionamientos sobre la aplicación de la sociología, que fueron tratados por Marcel Mauss, y baste recordar los usos y abusos coloniales por los que en sus orígenes atravesó la antropología.

En la actualidad los poderes e ideología dominantes, el “pensamiento único” regido por la *razón de Mercado* y la hegemonía neoliberal, tratan por todos los medios: a) de neutralizar el carácter específicamente científico de las Ciencias Sociales, sus capacidades de comprensión y de explicación de la realidad, de interpretar y producir sentido sobre los hechos sociales y humanos; b) de reducir las Ciencias Sociales a sus funciones más utilitarias, descriptivas, calculadoras y cuantificadoras sobre los hechos sociales, con la única finalidad de dar recetas, modelos de intervención más o menos eficaces e ineficaces o contra-productivos, con la única finalidad de facilitar los automatismos de do-

minación y mecanismos de explotación o exclusión que generan dichas realidades y problemas.

Al hacer de las Ciencias Sociales ciencias aplicadas en detrimento de sus específicas competencias de producir conocimientos, de explicar los hechos sociales por sus causas, se las somete a principios, criterios e intereses de su aplicación, que no tienen nada de científico.

Ha sido frente a este uso y abuso de las Ciencias Sociales que han surgido vigorosas reacciones académicas sobre los presupuestos y consecuencias. Tal es el caso de M.A.U.S.S. (Movimiento Anti Utilitarista de las Ciencias Sociales), cuyo programa intelectual y político tiene por objetivo desarrollar una auténtica producción de conocimientos garantizando su calidad crítica e interpretativa, y definiendo científicamente las causas y consecuencias de los hechos y procesos sociales.⁵⁰

Pero una posición radical contra el utilitarismo y la aplicación de las ciencias sociales de ninguna manera recusa que “analizar y criticar la realidad social permiten contribuir a su transformación” (P. Bourdieu). Tal será la tesis de Marcel Mauss analizada más adelante, y tal es el contenido de fondo de su texto casi testamento de Bourdieu sobre “un saber comprometido” y una “inteligencia militante”, que siempre hay que distinguir de lo que puede ser un intelectual comprometido y militante, pero cuyos saberes y conocimientos carecen de todo compromiso y pueden incluso tener efectos muy contrarios a los que se le atribuye.

“Sobre todo, en las ciencias sociales hay en la cabeza de los intelectuales una dicotomía que me parece funesta: la dicotomía entre el académico (*scholarship*) y el promotor comprometido (*commitment*); entre aquellos que se consagran al trabajo científico, hecho con métodos científicos y dirigido a los otros científicos, y aquellos que se comprometen y hacen público estos conocimientos. La oposición es artificial y de hecho hay que ser un científico autónomo, que trabaja según las normas académicas, para poder producir conocimientos compro-

50 Dirigido por Serge Latouche, el *Mouvement Anti Utilitariste des Sciences Sociales* con su revista y biblioteca editorial se ha constituido en “un nuevo espacio para las ciencias sociales” organizado en torno a un “cuestionamiento antiutilitarista de las ciencias sociales” en todo el mundo. En esta misma línea se inscribe la red internacional cuyo programa de investigación se denomina PEKEA (*Political and Ethical Knowledge on Economic Activities*), y el grupo europeo *Raison d’Agir*.

metidos, es decir, un académico con compromiso (*scholarship with commitment*). Es preciso comprometer el conocimiento para ser un intelectual comprometido, pero legítimamente comprometido”.⁵¹

Es el nivel científico el que garantiza el nivel de compromiso de un conocimiento, y el que a su vez garantiza y legitima el compromiso del intelectual, y no a la inversa. Nunca es el nivel de militancia del intelectual el que garantiza el nivel de compromiso de sus conocimientos. Aquel puede ser muy sincero en su militancia, mientras que sus conocimientos aun sin él saberlo ni pretenderlo pueden ser muy reaccionarios. En esta línea Bourdieu no perdona una crítica a “ciertos intelectuales orgánicos que no eran capaces de imponer sus mercaderías en el mercado científico, donde la competencia era dura, para ir a jugar de intelectuales entre los no-intelectuales, diciéndoles que el intelectual no existe” (Ibíd.).

1. La tesis crítica de Mauss

No sólo la ciencia política en sus antiguos orígenes atenienses (Platón, Aristóteles, Tucídides) estuvo condicionada por razones prácticas y utilitarias de gobierno y la política, también modernamente una ciencia como la sociología se forma y se desarrolla en respuesta a los encargos e intereses del Estado moderno. Nadie como los políticos y el Estado necesitaban de los conocimientos y de las explicaciones sobre la realidad social, que la sociología podía producir y proporcionarles.⁵²

En este preciso contexto histórico y teórico se enmarca el texto de M. Mauss sobre “El lugar de la sociología aplicada o política”

51 La conferencia de Atenas, mayo 2001, pocos meses antes de su muerte, y aparecida en *Le Monde Diplomatique*, febrero 2002, bajo el título “Un savoir engagé”, será publicada en la primavera del 2002, en el libro *Interventions (1961-2001)*. *Sciences sociales et action social*, (Agone, Marseille).

52 La *Revista Internacional de Ciencias Sociales* de la UNESCO en su n. 122, diciembre 1989, dedica su tema central a este específico problema, *El conocimiento y el Estado. Discurso de las ciencias sociales, conocimientos profesionales y políticas públicas*. Tres estudios de esta publicación merecen ser recomendados: Bjorn Wittrock, “Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado: transformaciones del discurso de la modernidad”; Peter Wagner, “Las ciencias sociales y el concepto de Estado en Europa occidental: estructuración política del discurso disciplinario”; Alain-G. Gagnon, “Las ciencias sociales y las políticas del Estado”.

(1927).⁵³ El autor identifica *aplicada* y *política* en una referencia crítica a la sociología norteamericana, que ha confundido con la sociología todo lo que es *civics*, *politics*, *social service*, *social work*, y *social forces*. Cuando por el contrario, según Mauss, la sociología científica se distingue de la *práctica* o política en términos de la acción, y ello por una “razón de principio” ya formulado por Durkheim: “quienes producen esta confusión entre la ciencia y la acción se equivocan tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde el punto de vista de la acción. Buscar aplicaciones no debe ser el objeto ni el fin de la ciencia, eso supondría falsear ésta” (p.151).

Ahora bien, que las ciencias sociales, como la sociología, no sean aplicadas, no significa que no se interesen por su aplicación. Y también en esto Mauss sigue a Durkheim, para quien “la sociología no merecería una hora de preocupación si no tuviera utilidad práctica”.

Precisamente porque la acción social y la práctica política se encuentran tan cerca de las ciencias sociales, por esta precisa razón, “se hace mucho más necesaria que en ningún otro campo, la distinción entre ambas” (p.152). “No basta decorar la acción” o las intervenciones sociales, las aplicaciones con muchas ideas, estadísticas y racionalizaciones para garantizar a aquellas un sentido, una coherencia y una eficacia; “tampoco basta ser sociólogo incluso competente”, para dictar el tipo de acción, de intervención o de aplicación necesarias en un hecho o realidad social. Y aquí Mauss se muestra muy taxativo: “ninguna razón, ni teórica ni práctica, justifica un despotismo de la ciencia” (p.153); la aplicación directa de la ciencia a la realidad social y humana sin otro criterio que el científico supondría una suerte de totalitarismo. La sociología y la misma función social del sociólogo sólo se justifican a condición de distinguir la ciencia de la acción.

Se trata de competencias tan diferentes, que Mauss llega a sostener que “si un sociólogo puede actuar en tanto que hombre político, debe, en la medida de sus posibilidades, separar su ciencia de sus acciones” (p.158). Aunque una cosa es producir conocimientos, explicaciones e interpretaciones y otra cosa muy diferente producir acciones, intervenciones y políticas en la sociedad, nada excluye que *resultados de*

53 Cfr. Marcel Mauss, *Sociedad y ciencias sociales*, Obras III, ed. Barral, Barcelona, 1972: 151-162.

las ciencias sociales puedan ser aplicados a la acción social. Pero esto mismo presupone que la ciencia social no sea aplicada. Estas precisiones permiten distinguir las competencias, momentos y procedimientos diferentes: el de la ciencia y el de la acción.

Por último, Mauss deja planteado un problema de orden epistemológico–metodológico de extraordinario interés, aunque no inicie su desarrollo: “muchos problemas (sociales) cuya solución se busca de frente, están mal planteados; y otros, que están bien planteados, están mal encauzados” (p.161). ¿Cómo interpretar su fórmula “se busca de frente”? Esta proposición se presenta como un importante punto de partida para analizar las diferencias y articulaciones entre las ciencias sociales y su aplicación.

2. Dimensiones de aplicación de las ciencias sociales

En cierto sentido las ciencias sociales, se forman y desarrollan ya desde su origen *aplicando sus conocimientos* a un determinado campo de la sociedad o ámbito de la acción humana. Durkheim *aplica* la sociología (su modo de producción de conocimientos sociológicos) al suicidio, que había sido hasta entonces un campo de la moral o de la criminología; Levi-Strauss *aplica* la antropología al campo de los mitos, Clastres al campo de la política, Mauss y Polanyi al campo de la economía; Freud aplica su psicoanálisis al campo de los sueños, del chiste o de la cultura; campos todos estos que habían sido ajenos a dichas ciencias.

Según esto, cabría sostener que una ciencia social no se desarrolla sino en la medida que se *aplica* a un determinado campo de lo social o de la actividad humana. Hace una década Ulrich Beck inicia su *sociología del riesgo*. El riesgo existió siempre en la sociedad humana, pero nunca se había convertido en objeto de la sociología, la que además contaría con una densa contribución teórica por parte de otros autores de corrientes muy diversas. Y las sociologías que hace tres décadas ignoraban la “cuestión de género”, la infancia y la adolescencia, en la actualidad se han convertido en nuevos e importantes campos de *aplicación* de la sociología y antropología. Aunque como ya se precisaba más arriba, una es la sociología aplicada a la infancia y otra cosa muy diferente es *pensar sociológicamente la infancia*, para elaborar una *sociología de la infancia*.

Ahora bien, el concepto de *aplicación* desde estos enfoques de las ciencias sociales tiene un significado muy particular: se trata de *aplicar* conocimientos y una epistemología (modo propio de producir conocimientos) de las ciencias sociales a nuevos campos de la realidad social y humana. Pero no se trata de *aplicar* conocimientos a la acción social, ni de hacerlos operativos. Por consiguiente, una sociología o antropología de la adolescencia no dice ni dicta qué acciones o intervenciones sociales hay que emprender para tratar tales fenómenos o tales problemas que presenta dicho sector social. Sin embargo, los conocimientos y resultados de investigación sobre las causas y razones de tales hechos sociales, su comprensión y explicación científicas, las interpretaciones que se pueden elaborar, todos estos procesos y resultados de la ciencia podrán servir para orientar de manera racional, coherente y justificada políticas públicas y programas de acción y trabajo social.

Aquí interviene lo que ya Mauss había inicialmente justificado como cuestión decisiva: el correcto planteamiento del problema y su más correcto tratamiento científico. Las ciencias sociales no se plantean los problemas sociales como se los plantea la sociedad. La sociedad plantea los problemas para su directa e inmediata intervención en ellos, como si dicha intervención fuera suficiente para resolverlos; mientras que las ciencias sociales se plantean los problemas “sociológicamente” para resolverlos, para comprenderlos y explicarlos.

Una cosa es el *problema social* que plantean los mendigos indígenas en las calles de Quito, y otra cosa muy diferente el *problema sociológico*, que pretende comprender y explicar dicho fenómeno, a partir del análisis de sus causas, de las formas que adopta, de la interpretación de su sentido y de sus consecuencias. Claro que los mendigos indígenas en la ciudad son *un problema social* para cualquier sociólogo con un mínimo de sensibilidad y responsabilidad sociales; pero el sociólogo es incapaz de tratarlo como problema social sino desde su planteamiento y solución en cuanto *problema sociológico*. Y sólo una vez que ha podido comprenderlo y explicarlo en cuanto tal problema sociológico, podrá proponer principios, criterios y líneas posibles de acción; de esta manera los resultados de su investigación pueden ser aplicados a dicha problemática.

Dos situaciones ilustran la implementación de este procedimiento, para transformar un hecho o problema social en sociológico.

El caso del estudiante que suele elegir su tema u objeto de tesis, por lo general identifica un hecho o problema social: los vendedores de lotería de Gatazo en Quito, o los cargadores del Cumandá procedentes de la comuna Casa Quemada. Sin embargo, ni tales vendedores ni tales cargadores son objeto de investigación; más bien se trata de *casos* de un problema que sociológica o antropológicamente puede ser enunciado como “reproducción urbana de indígenas migrantes” o “estrategias de sobrevivencia urbana de campesinos migrantes”. La venta de lotería o la carga en el terminal terrestre de Cumandá serían dos casos de estudio en los que investigar una problemática común.

El sociólogo o antropólogo recibe muchos “encargos sociales” (en forma de consultorías) donde el interés utilitario, práctico y aplicado de la ciencia se impone sobre la calidad científica. Lo que en definitiva no dejará de repercutir en un posible y ulterior uso práctico y aplicado de los resultados de la ciencia. Pero nada impide al sociólogo o antropólogo o psicoanalista hacer ciencia, producir conocimientos, comprender y explicar causas de los hechos sociales que sirvan para un uso racional y orientación eficiente de las acciones. Ejemplo de esto fue un estudio realizado para la OEA en 1995 sobre “modernización o experiencias exitosas de desarrollo rural” en comunas indígenas andinas. Establecida una muestra de 5 casos con diferentes niveles de intervención externa, para medir la mayor o menor incidencia de la cooperación exterior, se pudieron identificar cinco factores o criterios, su eficacia y formas de articulación entre ellos: riego o humedad ambiental, sistema de cultivos, articulación al mercado, incorporación de tecnología y acceso al crédito. Tal modernización de la estructura productiva se encontró asociada a cambios en otros aspectos socio-culturales: alto nivel de escolarización, descenso muy notable del alcoholismo y de la conflictividad, eficientes formas asociativas y de gestión organizacional.

3. La antropología y sus aplicaciones

El campo de la antropología es tristemente célebre por las aplicaciones e intervenciones de nefastas consecuencias para pueblos y grupos sociales, que fueron víctimas de ellas. Basta recordar los efectos funestos que tuvieron el vestido en las “culturas desnudas” y las alteraciones del hábitat en las organizaciones clásicas de las familias en los

pueblos amazónicos; o las aplicaciones coloniales de la antropología británica en sus orígenes. Pero también cabe mencionar entre las experiencias más recientes los saldos de una “educación intercultural” que en lugar de facilitar la interculturalidad no sólo reforzó de tal manera las “identidades culturales” que conflictuó las relaciones interculturales, sino también traumatizó el mismo cambio cultural.⁵⁴

Aunque uno de los principios fundamentales sobre la aplicación de la antropología podría cifrarse en la fórmula “qué no hacer” antes de pensar en qué y cómo actuar, sin embargo el campo de la antropología se presta de manera muy ejemplar para transformar los hechos o problemas de un grupo o sociedad en *hechos o problemas antropológicos*, cuyas soluciones pueden orientar la acción e intervención social. Una serie de casos muy representativos de esta modalidad de trabajo proporcionan la mejor demostración de estos planteamientos.⁵⁵

Pocos programas encontraban en los 80 en el medio indígena más resistencias e incomprensiones y menos demandas y eficacias que los programas de salud; tanto la atención médica como los servicios hospitalarios, pasando por las medicaciones, todos estos procedimientos generaban serios problemas de orden general, que repercutían en otros más particulares relativos a diagnósticos y curaciones. Ante esta situación se formuló el problema sobre “la representación del cuerpo y la enfermedad” en el medio indígena andino. En el planteamiento de esta hipótesis general se partió del hecho que la cultura quichua, como otras muchas culturas “primitivas” (polinesias, estudiadas por Lehnart, o la antigua hebreá, donde *bashar*, “carne” es sinónimo de cuerpo). La información recogida mediante autopsias verbales pudo verificar que la representación y experiencia patológicas se encontraban muy poco

54 En una investigación reciente de próxima publicación, *Crisis en torno al Quilotoa. Mujer, cultura y comunidad* (2001), hemos analizado estos fenómenos.

55 Todos los ejemplos presentados se refieren a investigaciones realizadas durante la década de los 80, en el marco de los programas de investigación y desarrollo rural del CAAP (Centro Andino de Acción Popular). Muchos de los problemas que encontraban los programas médicos, de los agrónomos, de los capacitadores o promotores pudieron ser traducidos en problemas y objetos de investigación, cuyos resultados permitieron redefinir y mejorar las acciones, rectificar otras, hacerlas más eficaces o más coherentes con las condiciones culturales de las poblaciones indígenas.

somatizadas y referidas anatómicamente, mientras que eran relevantes los referentes ambientales (naturaleza, espacios y tiempos,) y sociales de la enfermedad, y los relativos a las condiciones de vida (salud en quichua significa *kausai* “vida”). Estos entre otros resultados (diferencia entre la enfermedad masculina, femenina e infantil) condujeron a profundas redefiniciones de los programas de salud tanto en sus objetivos y componentes como en sus metodologías.

Otro de los problemas que enfrentaban los programas de desarrollo en las comunidades indígenas, sobre todo en lo relativo a su negociación y gestión, tenía que ver con los Cabildos y sus dirigentes. Ello obligó a plantear la cuestión del poder, el prestigio y la autoridad, las fuerzas, presiones e influencias que actuaban en la comunidad indígena, a través o por debajo del organismo formal del Cabildo. Llegar a comprender y explicar “la trama del poder en la comunidad andina” mejoró mucho las relaciones y facilitó el trabajo de desarrollo.

Problemas como el crédito (con su concepción del dinero –inconcebible para el indígena de entonces– como mercancía y recurso productivo o de inversión); el problema del desarrollo (y la profunda transformación de culturas que pasaban del “orden” al “cambio” y que dejaban de representarse el futuro “detrás”, en la espalda (*washa*) para representarlo de frente); el problema de los códigos comunicacionales, junto con la particularísima “economía política andina de la palabra”, etc. Todos estos problemas exigieron particulares investigaciones, cuyos resultados pudieron ser objeto de *aplicación*.

En otros casos el resultado de la investigación recomendaba más bien *no hacer nada*; como fue el estudio sobre “castrar un chancho”, donde el conocimiento de la profusa ritualidad, los tabús, las creencias y simbolismos condensados en dicha práctica disuadió realizar un programa de capacitación sobre esta “técnica”, ya que cada comunidad identificaba culturalmente, prescindiendo de cualquier consideración sobre otras destrezas, quien desempeñaría tal función “productiva”.

4. ¿Por qué son difíciles de aplicar las Ciencias Sociales?

Mientras que en las ciencias aplicadas es el mismo científico el que produce y aplica los conocimientos, siendo por ejemplo el mismo matemático que aplica sus fórmulas en los programas de investigación de los microcristales para la producción de microchips, no es necesari-

riamente el mismo cientista social el que mejor aplica los resultados de sus conocimientos a la realidad; aun cuando nadie como él sepa cómo hacerlo. A diferencia de las ciencias exactas la aplicación de los resultados de las ciencias sociales releva más bien de la acción política.

Pero la dificultad de aplicación de las ciencias sociales va mucho más allá de esta problemática inicial, y no basta sostener que sin ser aplicadas son los resultados de la ciencia, los conocimientos que la ciencia produce, lo que puede ser aplicado. La misma epistemología de las Ciencias Sociales hace particularmente difícil y compleja su aplicación a la realidad social.

Para las Ciencias Sociales todo hecho o problema social (la pobreza, el maltrato infantil o el embarazo precoz de adolescentes) es producto de la sociedad, es en la misma sociedad que hay que buscar sus causas y explicaciones. Por tal razón, el conocimiento de las Ciencias Sociales de tal hecho o problema, más que conducir a una intervención directa o a una aplicación inmediata sobredicho problema o hecho social, lleva más bien a intervenir y aplicar tales conocimientos en la sociedad y en las causas que en esa sociedad han producido dichos hechos o problemas.

En otras palabras, no es actuando sobre un hecho o problema social que se puede cambiarlo o resolverlo, sino interviniendo en sus causas sociales, en definitiva en la sociedad que causa o produce tal hecho o problema. Ahora bien, siempre será muy difícil actuar en los procesos y estructuras sociales, donde se encuentran las causas de tantos hechos y problemas sociales, para intentar tratar estos. Pero en cambio resultan inútiles todas las operaciones e intervenciones sobre tales hechos o problemas sociales, mientras que no se afecten sus causas.

Un ejemplo desgraciadamente demasiado conocido ilustra este planteamiento: durante casi dos décadas, en todo el mundo y a todos los niveles se ha declarado “la lucha contra la pobreza”. En veinte años no sólo no ha sido “derrotada”, a pesar de los esfuerzos y recursos millonarios dedicados a tal lucha, sino que cada vez hay más pobres en todo el mundo y mayor su pobreza. La explicación es obvia: no luchando contra la pobreza sino contra sus causas se puede reducirla o terminar con ella. Pero estas causas son precisamente lo más difícil de intervenir: el modelo de producción, acumulación y concentración de riqueza en el mundo moderno. Por muy paradójico que parezca la única lucha real contra la pobreza tiene que ser una lucha contra la riqueza. Mientras no

sean afectadas las causas que producen la riqueza en el mundo y modificado el modo de su producción, acumulación y concentración, la “lucha contra la pobreza” seguirá siendo una ilusión y un engaño.

Si tal es el esquema y tales son las condiciones de aplicación de las Ciencias Sociales no habría nada que hacer, puesto que para lograr cualquier cambio en un hecho social o resolver cualquier problema social sería preciso transformar “antes” la sociedad, que los causas y produce.⁵⁶

Ahora bien, ante la imposibilidad de un cambio estructural (revolucionario) de la sociedad cabe una alternativa intermedia, que evite la inoperancia o los activismos inútiles, ineficaces o ilusorios, que nada cambian ni resuelven. Cuando no es posible intervenir directamente en las causas, que provocan determinados hechos o problemas, y no se puede modificar directamente la sociedad que los produce, sin embargo es posible actuar *de tal modo* sobre tales hechos y problemas que indirectamente se puedan afectar las causas que los provocan y el modelo de sociedad que los produce.

Una cosa es “luchar contra la pobreza”, ignorando las causas reales que la provocan, desconociendo el modelo y funcionamiento de la sociedad que produce pobreza, y otra cosa muy diferente es seguir “luchando contra la pobreza” reconociendo tales causas y sabiendo o pudiendo intervenir de algún modo sobre ellas. *Aplicando* una estrategia que combine la acción sobre los hechos y problemas sociales y la acción sobre la sociedad, sus eficacias directas e indirectas, a corto, mediano o largo plazo...

Es la capacidad de racionalizar los hechos y problemas sociales, la capacidad de racionalizar las causas que los *producen*, lo que también permite a las Ciencias Sociales racionalizar procesos y procedimientos *contraproducentes*. ¿Por qué es contraproducente un programa social de “lucha contra el maltrato infantil” basado en la ternura? Porque, además de desconocer y soslayar las causas de dicho maltrato tiende a reforzar los mecanismos inconscientes que lo provocan. El niño no tiene derecho a la ternura, pero sí tiene derecho al respeto.

56 De hecho, toda una corriente sociológica alemana, la *Teoría crítica de la sociedad* (que nace con Marx, Weber y Simmel, y se prolonga con la Escuela de Frankfurt), se funda en tales presupuestos y plantea la *tesis crítica*, que conduce a una *acción revolucionaria*: no hay cambio posible en la sociedad sin un cambio de sociedad.

5. Riesgos de aplicación de las Ciencias Sociales

Intervenir en un hecho o problema social, desconociendo las causas que lo han producido, y sin que dicha intervención afecte estas causas, tiene la obvia e inevitable consecuencia de reforzar los automatismos sociales que han producido tal hecho o problema, agravándolo aún más. Sin un conocimiento de las causas y de las lógicas que en una sociedad provocan un determinado hecho o problema, cualquier intervención sobre tal hecho o problema reproducirá y reforzará la misma lógica y las mismas fuerzas y mecanismos que dieron lugar dicho fenómeno. Más aún, ignorar las causas de un hecho social suele conducir irremisiblemente a falsificar su sentido, la verdadera naturaleza de su problemática y por consiguiente su interpretación.

La antropología dispone actualmente de algunos ejemplos extraordinariamente ilustrativos de estos planteamientos. Escojamos el caso de la *interculturalidad* y el de la *adolescencia* a título de muestra.

En primer lugar. ¿Por qué la interculturalidad, siendo un concepto analítico e interpretativo de toda cultura, un fenómeno intrínseco para la comprensión de la misma cultura y que define todo proceso de formación y transformación culturales, ha adquirido tal visibilidad social y tal carga ideológica (e interpelativa), convirtiéndose en programa de acción, educación e intervención culturales? ¿Qué fenómenos históricos en todo el mundo, y qué factores de la globalización actual han hecho de la cultura, de los procesos (identitarios) y conflictos culturales una problemática de tales densidades y tensiones políticas y bélicas?

En segundo lugar. Si se desconoce que la interculturalidad es un fenómeno y proceso intrínseco y constitutivo de toda cultura, y si no se reconoce tal realidad intercultural al interior de la propia cultura y de las otras culturas, lejos de ser posible una relación entre culturas, más bien se tenderá a un tal reforzamiento de identidades culturales, que hará de cada cultura una entidad tan autónoma y única, tan monolítica y fija, como impenetrable y blindada, incapaz de cualquier ósmosis e interrelación culturales.

De hecho son muchos los programas de educación intercultural que, en lugar de facilitar y promover la interacción entre culturas, han precipitado una tal saturación de la propia cultura, una tal obsesión identitaria con la propia cultura, que no sólo provoca reacciones contra la OTRA cultura, la más inmediata u “otra”, sino también en contra del

más mínimo intento de cambio, “desviacionismo” o “desidentificación”, “diferenciación” o “disidencia” al interior de la PROPIA cultura.⁵⁷

Otro caso análogo presenta la “cuestión adolescente” en la sociedad moderna. Si no se entiende por qué y cómo el adolescente es un síntoma de la exclusión generalizada de la sociedad actual, por qué y cómo el adolescente se ha convertido en un *in-truso* y a la vez *ex-traño* tanto en la sociedad como en su propia familia, todos los programas e intervenciones sociales que de alguna manera (directa o indirectamente) no afecten la familia y sociedad que producen tal “fenómeno adolescente”, tenderán irremisiblemente a reforzar los mecanismos de su exclusión y las condiciones de su marginalidad. Cuando la solución más coherente sería generar, tanto *en y desde* la sociedad como *en y desde* la misma familia, espacios, formas y procesos de una mayor integración del adolescente.

Cuanto menos se conoce “socio-lógicamente” un hecho social (cuanto menos se reconocen las lógicas-sociales, que lo producen y explican) tanto mayor será el riesgo de intervenir con actuaciones erradas o destructivas. Resulta incluso frecuente que tales hechos, al no ser *comprendidos* en cuanto producidos por la sociedad, sean *representados* en cuanto ajenos y exteriores, como una amenaza externa y un peligro destructor de ella. De esta manera, tales hechos o problemas sociales se *representan* en cuanto fuerzas hostiles o enemigos de la sociedad, y la más espontánea intervención o aplicación del conocimiento que se dispone de ellos conduce a “luchar contra ellos”.

Cuando a falta de un conocimiento sociológico se incurre en un conocimiento social (representaciones de la sociedad sobre sí misma) sobre un determinado hecho o problema, la aplicación de tal conocimiento degenera en una mentalidad bélica o cuasi militarista. Nada casual que la sociedad moderna en la actualidad se encuentre en campa-

57 A estos resultados han conducido programas de educación intercultural y proyectos de interculturalidad en Canadá y Australia; y estas mismas situaciones han sido identificadas en una investigación reciente en las comunidades indígenas de Cotopaxi, donde los jóvenes migrantes han dejado de reconocer culturalmente a sus mujeres, éstas, a su vez, repudian culturalmente a estos migrantes por haber “abandonado” o “traicionado” su cultura; pero también muchas de estas mujeres censuran a aquellas otras que se fugan culturalmente de las comunas en busca de una nueva identidad cultural femenina.

ña de innumerables “luchas”: lucha contra la pobreza, lucha contra el narcotráfico, lucha contra los maltratos infantiles y de las mujeres, lucha contra la inseguridad ciudadana.⁵⁸ Luchas todas ellas condenadas a la derrota, porque tienen mal identificado sus reales “enemigos”; ya que sus enemigos están dentro de la misma sociedad. En el fondo, de lo que se trata no es de resolver reales problemas, sino de simular acciones bélicas para dejar libres e inmunes aquellas mismas fuerzas que han producido tales hechos o problemas sociales. Resulta extraordinariamente sintomático que en la sociedad moderna la aplicación de las ciencias sociales a los problemas sociales se traduzcan en “luchas”: cuando los problemas sociales se externalizan fuera de la sociedad, como si no fueran producidos y causados por la misma sociedad, se representan como realidades hostiles que es preciso combatir, pero no resolver. Se trata de uno de los mitos e ideologemas más pérfidos y perversos de la modernidad.

Cuando las Ciencias Sociales aplican a la realidad social conocimientos científicamente insolventes, falsos o defectuosos, cuando se interviene en hechos y problemas sociales con una mayor o menor “ausencia de pensamiento”, sin la capacidad de explicar las causas y las razones, hay que esperar los peores resultados de tales aplicaciones e intervenciones. Y al respecto bien merece esta conclusión el comentario de Alain Finkielkraut a lo que Martin Heidegger definía como “ausencia de pensamiento”: “este huésped inquietante se reconoce no en la estupidez sino en su eficacia: preocupado por el *cómo* y no por el *por qué* rebaja la inteligencia a la condición de instrumento, de simple agente de ejecución, y abandona la cuestión del sentido por la búsqueda exclusiva, desenfrenada, incesante de la *performance* o del rendimiento. Bajo su égida todo funciona, pero con un olvido cada vez más denso de la destinación o finalidades de este funcionamiento generalizado”.⁵⁹

58 La “lucha contra la inseguridad”, que fue el programa de campaña en las elecciones francesas de abril de 2002, y que permitió al candidato de la extrema derecha, Le Pen, competir en la segunda vuelta de las presidenciales, esa misma “lucha” se convierte en el primer programa de gobierno de Chirac para enfrentar las elecciones legislativas del mes de junio. Nadie parece interesarse por las causas reales de dicha inseguridad.

59 Cfr. Jacques Le Mouel, *Critica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*, Paidós, Barcelona, 1992: 31.

Podría uno preguntarse qué tiene que ver esta problemática sobre “si son aplicables las ciencias sociales”, que hemos trabajado dentro de un programa más amplio sobre la “devastación intelectual” en el mundo moderno, con el asunto de la docencia universitaria. Desde las actividades de dirección académica de la Universidad hemos podido constatar de qué manera insistente y generalizada una mentalidad instrumentalista precariza el pensamiento de todas las ciencias y se traduce en una ideología y prácticas académicas limitadas al imperativo de *qué hacer*, sin previamente saber *por qué*.

No es raro encontrarse, por ejemplo, con una materia de *Pensamiento lógico* en un programa de Pedagogía con orientación parvularia descrita en términos de “busca potenciar el desarrollo cognoscitivo y expresivo del estudiante, en la perspectiva de aplicar destrezas y habilidades lógicas en las cátedras que conforma el plan de estudios”. Lo que uno se pregunta es cómo puede potenciarse algo que no se conoce previamente, y lo que esta materia parece ignorar es cómo se forma y desarrolla el pensamiento lógico, cuáles son las fases de su evolución, cuál es su nivel en el estado de un niño entre 4 y 7 años, y qué dispositivos y procedimientos o ejercicios son necesarios para contribuir a su actuación y perfeccionamiento.

Y si esto ocurre en una ciencia y en una carrera sin expresa orientación aplicada, en una ciencia y carrera que además profesan tal aplicación, cabe preguntarse qué queda de esa ciencia, de ese pensamiento científico y qué queda de real formación académica. Un ejemplo de esta particularidad ofrece una carrera de “antropología aplicada”, cuyas materias, todas ellas, tiene el mismo objetivo: “proporcionar herramientas conceptuales y teóricas, para el análisis...” o “proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas, para una mirada...”, o “proporcionar herramientas conceptuales y teóricas, para entender...”; como si la herramienta fuera lo que permite analizar, entender, pensar y mirar la realidad; como si la herramienta fuera suficiente para saber cómo emplearla y para qué usarla; como si la relación de un profesional universitario con su campo de acción fuera tan instrumental y se redujera al empleo de herramientas. Cuando no se trata de pensar, comprender y explicar antropológicamente realidades sociales y culturales, sino simplemente de *aplicar* determinadas ideas, nociones y conceptos de la antropología, no se hace más que reforzar la ignorancia y

desconocimiento de tales realidades. Y la consecuencia práctica es la comisión de graves errores.

Como si un imperativo ciego empujara a cambiar la realidad, pero a condición de desconocerla y sin previamente pensarla. En una sociedad como la moderna, dominada por la racionalidad instrumental, por la razón de mercado, por la razón de utilidad, todas estas categorías infiltran y permean la racionalidad académica, y a la larga tratan de hacer de la Universidad o una fábrica o una empresa.

17. CONCLUSIÓN

“*Maitres a penser*”

Si nunca como ahora había sido tan nociva la mala docencia universitaria, ni tan necesaria la buena docencia, es porque nunca antes como en la actualidad, había sido tan grande la distancia entre conocer y pensar; entre conocer la realidad y pensarla. Y si hoy más que nunca son tan escasos como necesarios lo que los franceses llaman “*maîtres à penser*” (maestros del pensamiento), que más que enseñar conocimientos enseñan a pensarlos, es porque hoy más que nunca antes *penser es político*.

No se trata de pensar *políticamente* o de pensar *la política* sino que es el mismo hecho de pensar lo que se ha convertido en un ejercicio político.

Tal postulado tiene mucho que ver con una progresiva y creciente *despolitización* de toda la realidad y relaciones sociales, de sus problemas, conflictos y violencias, todo lo cual se encuentra estrechamente relacionado con lo que hemos convenido en denominar “devastación intelectual” (Marx): una sistemática y generalizada destrucción de pensamiento; una global destrucción de “racionalidad material” consecuencia de la producción de “racionalidad instrumental” (según la concepción weberiana); lo que traducido en otros términos significa una destrucción de la razón política producto de la razón de mercado.

Por esto *penser es político*. Porque ambas categorías se encuentran simultáneamente amenazadas por esa nueva “producción destructora” (Schumpeter) de las fuerzas del mercado y de la racionalidad mercantil. Y por eso también, sólo una docencia que “enseñe a pensar” se constituye en un ejercicio realmente político. P. Bourdieu recurría a la paradoja de que sólo “un pensador autónomo produce un pensamiento comprometido”; ya que lo efectivamente político, la eficacia política sólo es realmente producto del pensamiento y no tanto de las intenciones del pensador.

El gran reto de la docencia universitaria pasa, en primer lugar, por reconocer la diferencia entre enseñar conocimientos y enseñar a pensar(los); y en segundo lugar, por saber cómo se combinan ambas enseñanzas en ese nivel superior, donde realmente se define la docencia universitaria.

Sería muy iluso suponer que sólo un gran pensador es un “maestro del pensamiento”, y que sólo un gran pensador es capaz de enseñar a pensar. Más aún, ni siquiera se requiere ser profesor universitario, ni el docente en un campo científico, para ser un maestro del pensamiento. De la misma manera que se puede ser ambas cosas sin ser un maestro del pensamiento, es también posible que un profesor de colegio o de enseñanza secundaria actúe como un “maestro que enseña a pensar” a sus estudiantes. Hasta un maestro de primaria debería estar en las mejores condiciones, para “enseñar a pensar” a sus alumnos, de acuerdo a las condiciones o fases del desarrollo de sus inteligencias.

Habría que preguntarse no sólo por las razones intelectuales y defectos de su formación científica, sino también o, sobre todo, por las razones políticas que impiden a la docencia universitaria interesarse por las causas y razones de los hechos, por sus explicaciones y comprensiones. Quizás hemos atribuido de manera demasiado exclusiva a factores intelectuales y a la limitada formación académica, el hecho de que los docentes universitarios hayan abdicado del paradigma de la *comprensión/explicación* científica, para reducirse a la enseñanza de conocimientos, a la información y producción de datos; cuando en realidad más que de una inercia, facilismo o conformismo intelectuales se trata de una despolitización de los saberes y por consiguiente también de su comunicación académica en el ejercicio de la docencia, a la que ya no preocupa y menos obsesiona el *por qué* de las cosas, la *explicación y comprensión* de los hechos, la interpretación y producción de su *sentido*.

Anexo I

Actualidad del *Contra* *profesores de Sexto Empírico*

1. Una antigua posmodernidad anti-intelectual

Un ambiente posmoderno -y hasta “neoliberal y antiacadémico- se había instalado hacía tiempo ya en la Grecia del siglo III, extraordinariamente parecido al que vive el mundo actual. Entre estoicos, que profesaban si no la pobreza por lo menos la austeridad, y epicúreos, que practicaban y promovían el goce y aprovechamiento de riquezas, los empiristas muy positivistas ellos, materialistas y prácticos, los escépticos empeñados en desprestigiar los tradicionales espacios académicos y deslegitimar todo rigor teórico y pensar científico, privilegiaban las opiniones y las informaciones mucho más que los conocimientos; y finalmente los residuos sofistas ocupados en enseñar a los jóvenes el arte de convencer y disuadir, una retórica que les garantizara el triunfo en los negocios y en la vida política del ágora.

Este abigarrado desconcierto intelectual animaba una época de crisis de valores y creencias, pero también política, tras la caída y olvido de los ideales democráticos se anunciaba ya el decline del imperio (romano). *La historia no se repite pero las épocas se entienden mejor cuando unas se reconocen en las otras.*⁶⁰

En este contexto el escepticismo había hecho del relativismo y del positivismo más empirista una doctrina que impugnaba todo conocimiento verdadero y toda certeza, y en tal sentido se emparentaban

60 No fue casual que K. Marx hiciera su tesis doctoral sobre Epicuro. Tras la “filosofía total” de Hegel el pensamiento europeo se sintió en la misma posición de los griegos tras la “filosofía total” de Aristóteles y postaristotélicos. El epicureísmo representaba entonces una suerte de alternativa opuesta con “los ingredientes de un pensamiento moderno” (David McLellan, *Karl Marx. Su vida y sus ideas*, Grijalbo, Barcelona, 1977: 45).

con la corriente sofista, sólo interesados en hablar bien, argumentar mejor pero a condición de no tener nada que decir, declarándose ignorantes de los mismas ciencias y técnicas, que criticaban. Mientras que Aristóteles consideraba que la retórica era una amenaza para el conocimiento verdadero, ya que no es propio de las ciencias el disuadir y convencer de nada, y que el hablar bien y con éxito sólo podía hacer buenos comunicadores sociales, pero malos teóricos, los sofistas y escépticos contraatacaban sosteniendo que el pensar y el conocer científica y metodológicamente la realidad constituía un impedimento para hablar bien; cuanto menos ideas mejor se puede hablar.

En este clima intelectual y cultural desarrolla Sexto Empírico sus tratados escépticos, entre los cuales se encuentra el *Contra los profesores*.⁶¹ Lejos de ser un impostor hace gala de un escepticismo arrogante pero inteligente al demostrar cómo se pueden criticar las ciencias desconociéndolas, y como incluso se puede demostrar con cierta sagacidad lógica que la enseñanza, la gramática, la geometría, la aritmética, la retórica, la astrología y la música no existen en cuanto ciencias y técnicas. Poco le importa que sus argumentos puedan ser impugnados desde estas mismas ciencias y técnicas, ya que sus tratados no van dirigidos a ellos, sino a una opinión pública se nutre más de ellos que de las obras de los mismos científicos.

Lo que nunca queda claro, ni siquiera para el mismo escéptico en cuanto profesional de la relatividad de todo conocimiento, es donde termina el espíritu ingenioso y donde comienza el embaucador. Lo mismo que para el posmoderno actual, al antiguo escéptico no le preocupa la falacia de sus argumentos, con tal que lleguen a disuadir y convencer. ¿No es esta la finalidad y función de un argumento? El mismo cree tan poco en sus demostraciones como en los conocimientos científicos que impugna y desconoce o en la ciencia y técnicas que critica, y de las que niega su condición científica. No hay conocimiento que no sea relativo y cuestionable. “Si es posible, dice, hacerse orador (retórico) sin tener conocimiento de la técnica retórica, entonces no existe tal

61 El título de una reciente edición bilingüe debería haber traducido “Contra los enseñantes” (*Pros mathematicos*), aunque la intención de Sexto era impugnar el carácter científico de la enseñanza de las ciencias, como veremos más adelante. Cfr. Sexto Empírico, *Contra los Profesores* (Introducción, glosario e índice de P. Pellegrin), Seuil, Paris, 2002.

técnica retórica” (*Contra los retóricos*, 16). Que el enunciado represente una insolencia lógica es lo de menos. Lo que hoy importa, como en la Atenas de entonces, es su efectismo mental, el convencimiento instantáneo que provoca; lo que hoy llamaríamos los “efectos mediáticos” de las mentiras o los engaños; poco importa que después lleguen a ser desmentidos y criticados por otros. El simple echo de haber sido pronunciados en una radio o televisión les confiere ya una particular legitimidad y efectividad. En la antigua Grecia sin radios, prensa y *televisión* los sofistas y escépticos dominaban el poderoso “mass-media” del ágora, la plaza pública que cumplía el mismo efectismo divulgador y vulgarizador en la sociedad.

Es precisamente en esta sociedad ateniense, vaciada de la antigua cultura y valores democráticos, ya sin capacidad para seguir helenizando culturalmente al imperio romano que la dominaba, donde los escépticos campean porque saben que el conocimiento ha dejado de ser un asunto académico, intelectual y científico para convertirse en un negocio, cuestión de interés (económico) y de utilidad (política). Lo que legitima un conocimiento son sus usos e instrumentalizaciones. Tanto que estos mismos usos y utilidades pueden modificar la misma verdad de los conocimientos. Con tal de que valgan, poco importa que no sean verdaderos. Por eso los auténticos pensadores y profesores no saben emplear ni aplicar los conocimientos. Y por eso también merecen del escéptico el reproche de dogmáticos. Ya que para el mismo escéptico las ideas y los conocimientos son como las mercancías y las opiniones, se toman o se dejan, se usan o se desechan.

Nada más opuesto a todo lo largo de la historia del conocimiento en todos los tiempos que el pensar (de los filósofos) y el convencer y disuadir (de los retóricos), entre el comprender y explicar los conocimientos y el informar y comunicar o hablar bien de ellos.

Pero donde el escéptico se consagra y radicaliza su vocación intelectual, lo que constituye su “ataque auténticamente escéptico” es su crítica a la transmisión de los conocimientos por la enseñanza.⁶² El escepticismo no es esencialmente un saber, ni siquiera un conocimiento sino un método destructor, “una filosofía del contragolpe”, que se

62 Cfr. Pellegrin, *Presentation des six traités*, en: Sexto Empírico, *Contra los profesores*, p. 21.

limita a atacar toda producción intelectual elaborada por otros.⁶³ Que las ciencias técnicas y conocimientos académicos sobrevivan con una existencia marginal, residual o museográfica no preocupa a los escépticos, pero sí hay que arremeter contra aquello que los podría revitalizar: su enseñanza. Por consiguiente, contra quienes podrían reactualizar la importancia del conocer y pensar riguroso: los profesores.

Toda esta confusión intelectual, donde pululaban tantas corrientes mentales, y el consiguiente desbarajuste académico repercutirán en un caos y desorden docentes, educativos, pedagógicos y didácticos, de enseñanzas y aprendizajes; cuando se proscribía la filosofía y hasta la equitación y la cocina pretendían ya entonces un estatuto científico, de la misma manera que hoy también la cocina, el turismo y la costura se introducen en la Universidad pretendiendo un estatuto epistemológico; mientras que otras ciencias se enseñaban como si fueran meras técnicas.

¿En qué consistió en aquel entonces la crisis de la docencia académica?

Para la Academia de Platón y después para Aristóteles los saberes de las ciencias y de las mismas técnicas pertenecían al área teórica de la filosofía, la que les garantizaba su estatuto científico, haciendo de ellas conocimientos *verdaderos*, *universales* y objeto de *enseñanza*. Si la docencia era considerada un elemento constitutivo de la científicidad de un conocimiento es porque la docencia académica hacía de la comunicación de los conocimientos no un objetivo sino un medio para el desarrollo del pensamiento y la formación intelectual del enseñado.⁶⁴ Cuando se pierden estos dos fines, la docencia queda reducida a la simple transmisión de los conocimientos; de esta manera la misma enseñanza pierde su competencia científica.

63 Toda forma de escepticismo se destruye por su propia lógica escéptica, ya que el principio o presupuesto de que “nada es verdad” y “todo es relativo” se contradice e invalida al relativizarse él mismo: no es verdad que “nada sea verdad” y también es relativo el principio o supuesto de que “todo sea relativo”.

64 En la época de Sócrates los *Gimnasios*, lugares de formación corporal y de luchas deportivas, se convierten en instituciones educativas al considerar que *la palabra* (*logos*) es una fuerza y el saber es capaz de ejercerse como ataque y defensa. Cfr. Hermann Glockner, *Die europäische Philosophie*, Frankfurt a. M. 1957: 52ss.

Pero ya en el siglo III de nuestra era todas estas ciencias y técnicas habían abandonado su marco teórico originario, perdiendo competencias epistemológicas. Una causa entre otras fue el abandono de los espacios “académicos” donde las ciencias y las técnicas se pensaban filosóficamente y se enseñaban metodológicamente, para convertirse en saberes y prácticas servibles y aplicables. El traslado de la hegemonía intelectual de la Academia de Atenas a la Biblioteca de Alejandría supuso un cambio en el paradigma educativo: el *logos* es sustituido por la escritura (*grafê*). Este mismo fenómeno ocurre en la actualidad, pero con una variante: cualquier conocimiento, técnica o destreza, por el hecho de ser enseñado en la Universidad adquiere una validez intelectual, mientras que las ciencias enseñadas en la Universidad dejan de ser pensadas para perder su valor teórico y condición científica.

2. El declinar de la docencia “académica”

El tratado *Contra los profesores* ha de entenderse actualmente en referencia a una tradición de “docencia académica” y de debates sobre modelos educativos, que desde la Academia de Platón habían apasionado los griegos. Dos diferentes *paideias* o modelos educativos se distinguían de acuerdo a diferentes concepciones de la ciencia, a diferentes orientaciones y utilidades (más o menos académicas o sociales), a sus diferentes metodologías. Isócrates (siglo IV a.C.), por ejemplo, adquirirá una mala reputación entre amplios sectores de la opinión pública por haber amasado una ingente fortuna con una pedagogía orientada a la formación de personalidades de la vida pública y política; su *paideia* sacrificaba el pensamiento y saber científico, privilegiando el éxito y la formación de comunicadores sociales y líderes (*demagogos*).⁶⁵ Sin embargo en la época de Sexto Empírico el debate educativo se había simplificado hasta el punto de concluir que no hay *docencia* posible, puesto que no existe *ciencia*.

65 Y, sin embargo, los presupuestos de Isócrates tenían mucho de habermasianos: es por la palabra (el *logos*, aunque en términos más comunicacionales que de racionalidad) que el hombre se domina a sí mismo, se educa y se forma, encuentra la cohesión (“consenso” diría Habermas) con los otros hombres y perfecciona su relación con la sociedad (*polis*). A él se le debe el primer tratado conocido *Sobre la paz* (*Peri eirene*).

La “docencia académica”, la docencia consagrada por los diálogos socráticos, que hacía de la enseñanza de conocimientos un medio para desarrollar pensamiento y educar al hombre, esta docencia entra en crisis. Si bien es verdad que la Academia condujo al idealismo platónico y neoplatónico de un pensar sin referencia a la realidad, no es menos cierto que también produjo, diríamos hoy, el “racionalismo aplicado” o “racionalismo comprometido” de un Aristóteles y la tradición aristotélica que prolongarán hasta el Renacimiento europeo y el origen de la ciencia moderna. Pero cuando los educadores se volvieron didácticos, dejaron de pensar los conocimientos y se limitaron a transmitirlos, abandonando las dos finalidades de la educación: desarrollar la ciencia y formar al hombre.

El *Contra profesores* se inicia “con un argumento que prueba no existir en general enseñanza–aprendizaje” (8). Sexto demuestra con la rigurosidad de su lógica sofista la no-existencia de los cuatro elementos que integran toda enseñanza aprendizaje, descartando así cualquier “transmisión y adquisición de saber” (*mathesis*): no existe objeto de enseñanza, no existe enseñante, no existe enseñado y no existe modo de enseñar. Su argumentación resulta impecable por una razón muy simple: aísla los cuatro componentes de un fenómeno que ni existen ni pueden ser pensados separadamente, al margen de sus recíprocas relaciones entre todos y cada uno de ellos. Es obvio que no existe objeto de enseñanza-aprendizaje prescindiendo de la existencia de quien enseñe, alguien que aprenda y de un método; como tampoco existe enseñante en cuanto tal sin enseñanza ni un objeto y método de enseñanza. Como buen escéptico y mejor empírico Sexto es incapaz de pensar las relaciones entre los hechos y las cosas, cuando estos y aquellas ni existen ni pueden ser pensados al margen de sus mutuas relaciones. Y la enseñanza no es más que un sistema de relaciones.

Salta a la vista la extraordinaria actualidad del argumento y mentalidad de Sexto. El pensador posmoderno, positivista y nominalista, considera que los conceptos tienen una existencia propia y por sí mismos significan la realidad, ignorando que los conceptos sólo son conceptos y sólo son explicativos en sus relaciones conceptuales; al igual que los hechos de la misma realidad sólo existen y pueden comprenderse a partir de las relaciones entre ellos. Por eso suponen que la pobreza y el empobrecimiento “existen” realmente sin necesidad de pensar la existencia de la riqueza y del enriquecimiento; y que aquellos

se puedan comprender al margen de la existencia de estos. De la misma manera creen que se puede pensar el niño sin necesidad de pensar el adulto; y viceversa. Sin embargo, un pensamiento dominante en la actualidad, incluso al interior de las Universidades, se regula por los presupuestos de Sexto Empírico: las ideas sirven todo lo más para designar realidades, no para pensarlas y explicarlas. Pensar y explicar se ha vuelto sinónimo de especulación y metafísica; y en palabras de Sexto “dogmatismos”.

Otra cuestión implícita en el tratado “contra profesores” se refiere a la enseñanza de la “práctica”, sean éstas las propias de las ciencias aplicadas o técnicas, ya sean las mismas “prácticas científicas”, como es el caso de la investigación. ¿Cómo se puede enseñar una práctica, técnica o destreza, algo que sólo se adquiere con el mismo ejercicio y la experiencia? Para los académicos de la tradición aristotélica tal objeción no constituía problema alguno, pues sabían que toda práctica y toda técnica poseen un componente de ejercicio y de experiencia pero también otro componente de racionalización, y que ambos son tan necesarios como indisociables; todo depende de cómo se combinan metodológicamente entre sí.

Sin cuestionar que propiamente no se pueda enseñar a enseñar ni a investigar, puesto que sólo se aprende con el ejercicio de la enseñanza y de la investigación, sin embargo, hay una racionalidad y procesos de racionalización inherentes a las mismas prácticas, que sí pueden ser enseñadas y aprendidas, aunque no al margen de su ejercicio. Por mucho que se practique y se ejerza la enseñanza y la investigación, tales prácticas y ejercicios serían inútiles cuando se desconoce la racionalidad interna de ellas; mientras que cuanto más se comprenda dicha racionalización intrínseca a tales prácticas tanto mejor podrán ejercerse y hasta perfeccionarse.

Al atacar la enseñanza–aprendizaje Sexto Empírico cuestionaba la misma ciencia en uno de sus tres elementos esenciales, junto con su carácter de *verdad* y de *universalidad* (o generalidad dependiendo de la ciencia). Para el académico enseñar y aprender (*didaskhein* y *mathein*) conocimientos era un medio tanto para pensarlos y explicar la realidad como para formar intelectualmente, y no tanto informar, a los hombres. El “*Contra profesores*” impugnaba además, del conocimiento científico, su dogmatismo idealista, también su monopolio por parte de los enseñantes. Esto permitía que el escepticismo posmoderno, tanto anti-

guo como actual, en lugar de resignarse ante la relatividad de todo conocimiento, se tradujera en el más descarado comportamiento intelectual para opinar y escribir, pensar y enseñar de todo sin justificar nada.

Anexo II

La cerebralización de la técnica

El episodio del *Deep Blue*, el programa de computación que en 1997 ganó la partida de ajedrez al campeón del mundo Kasparov, marca un hito en la historia del desarrollo tecnológico. Poco importa que el programa haya sido pensado y elaborado por la inteligencia humana. Lo que resulta una paradigmática innovación de insospechadas consecuencias futuras es la confrontación hoy, y quizás el enfrentamiento mañana, entre la inteligencia inteligente del hombre y la inteligencia artificial de la técnica. Este espectacular éxito de la tecnología informática no hace más que culminar una etapa e inaugurar otra nueva en la larga evolución tecnológica de Occidente. Por ello es necesario comprender ésta para estimar los alcances del futuro desarrollo tecnológico global.

La historia de la tecnología se inicia con la historia misma de la humanidad, cuando el hombre comienza a acumular y concentrar fuerza de trabajo en los medios o instrumentos de producción. Desde la primera azada o el primer arado para trabajar la tierra, inventados hace más de cinco mil años, hasta las más modernas máquinas o las más sofisticadas computadoras, todo el desarrollo tecnológico ha consistido en acumular y concentrar fuerza de trabajo en maquinarias y artefactos.

Este desarrollo tecnológico permitió al ser humano, a lo largo de los siglos, ir ahorrando cada vez más fuerza física y liberándolo de mayor cantidad de trabajo. Esto mismo le procuró cada vez más tiempo libre, y con ello la posibilidad de dedicarse al ocio y la diversión, a las artes y las ciencias, a la religión y, en definitiva, a forjar un imponente capital cultural. En este sentido, el desarrollo tecnológico ha sido condición del desarrollo cultural, y ambos han evolucionado de manera paralela y sincronizada.

Pero este decisivo aporte de la tecnología tiene hoy un saldo negativo. La fuerza de trabajo excedente y superflua hace que un tercio de

la población del mundo sea inútil y desechable dentro del orden de la producción capitalista. Hoy sobra fuerza de trabajo y la existente se encuentra devaluada. El desempleo a nivel mundial es un nuevo drama humano, y es la costosa factura que el desarrollo tecnológico le cobra al hombre moderno. Y si el “nuevo orden” es incapaz de rentabilizar el trabajo humano, millones y millones de personas quedarán marginadas en el mundo.

Transferir inteligencia

Lo que hoy se puede considerar como un nuevo ciclo del desarrollo tecnológico, la *cerebralización de las técnicas*, tiene sus precedentes en el ciclo anterior. Ya cuando el hombre fabricaba herramientas e inventaba instrumentos y máquinas, para facilitar el trabajo y ahorrar mano de obra, simultáneamente transfería inteligencia a dichas máquinas. La actual innovación tecnológica, que significa un salto cualitativo en la relación con los desarrollos precedentes, consiste en que el hombre transfiere a las máquinas más memoria e inteligencia que fuerza de trabajo, precisamente al crear aparatos inteligentes que le ahorran memoria y le facilitan operaciones mentales.

En la presente fase del desarrollo tecnológico, simbolizada por la computadora o el ordenador, el ser humano desplaza los motores del desarrollo del campo de la acumulación material de la energía al campo inmaterial de los códigos, los mensajes y la organización, los datos y conocimientos.

Que el hombre pueda disponer rápidamente de memoria informatizada con una ingente capacidad para acumular y utilizar capitales de datos, y que pueda realizar sofisticadas operaciones de computación y emplear programas muy elaborados, no sólo le ahorra una gran cantidad de actividad mental y le permite obtener resultados de gran precisión, sino que al mismo tiempo le libera de una creciente masa de inteligencia inteligente, que podrá emplear en aquellas formas y procedimientos, operaciones y productos que la inteligencia artificial nunca podrá realizar: interpretar, conferir sentido, en definitiva pensar los conocimientos mismos.

Sin embargo, los hombres y las sociedades del futuro correrán el mismo riesgo en el que incurrieron las sociedades actuales: después de

haber tornado precaria la fuerza de trabajo, la tecnología llegará a “precarizar” también la inteligencia inteligente del ser humano.

Conocimiento vs. Pensamiento

En un principio, la moderna tecnología de la computación, de la informática, de las telecomunicaciones, contribuirá a potenciar las capacidades mentales de la persona y su creatividad intelectual, pero a mediano y largo plazo aquellas operaciones de la inteligencia inteligente del ser humano, que la máquina no puede realizar, no sólo se irán atrofiando por falta de práctica sino que también se irán depreciando y devaluando ante los productos de las inteligencias artificiales. Poco a poco ocurrirá lo que ya Hanna Arendt había presentado en cuanto a la separación de los conocimientos e informaciones respecto del pensamiento, llegando los conocimientos e información primero a suplantar y por fin a eliminar el pensamiento.

Algo similar puede ocurrir con todas las tecnologías de imágenes, cuyo colosal despliegue desde la TV hasta el Internet ha saturado la sociedad moderna de una cultura videomática, la cual también a mediano y largo plazo puede ir atrofiando y disecando las facultades imaginativas y las funciones simbólicas de las sociedades futuras. Una generación entera que ha dejado de leer y que todo lo mira y lo ve, no necesita imaginar. La imagen registrada y producida por las percepciones no corresponde a la “función imaginaria”, que precisamente consiste en formar y deformar y transformar imágenes.⁶⁶

En los precedentes ciclos del desarrollo tecnológico, incluida la última fase de la industrialización, las sociedades humanas han podido y sabido emplear la energía sobrante y el trabajo liberado por el progreso tecnológico, en un paralelo desarrollo cultural cada vez más amplio y complejo.

Ahora bien, el gran desafío futuro en la nueva fase de cerebralización de la técnica y de desarrollo de tecnologías inteligentes o inteligencias artificiales, consistirá en que el ser humano y las sociedades del provenir inmediato puedan y sepan aprovechar el volumen de capacidades y actividades del pensamiento, liberadas por dichas técnicas y

66 Cfr. G. Bachelard, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. FCE, México, 1958: 9s.

nuevas tecnología, en un ulterior y también continuo desarrollo de la inteligencia inteligente. Sólo de esta manera se podrá sortear el riesgo no únicamente de la devaluación y atrofia de esta inteligencia, sino también de su progresiva hipoteca en las inteligencias artificiales.

Las máquinas han ido liberando progresivamente las personas de las tareas productivas: hace 150 años un obrero proporcionaba anualmente 5.000 horas de trabajo, 3.200 horas hace 100 años, 1.900 horas en la década de los setenta, y 1.200 horas en la década actual. Si se tradujera la duración total del tiempo de trabajo en el conjunto del ciclo vital, en 1850 el tiempo laboral representaba el 70% de la vida de un obrero, en 1900 el 43%, el 1980 el 18% y en la actualidad representa el 14%.⁶⁷

De igual manera que el poderoso desarrollo tecnológico del siglo pasado destruyó una colosal masa de trabajo productivo, al mismo tiempo que devaluaba una masa también enorme de trabajo necesario, empobreciendo millones de personas, y haciendo desechable para la reproducción del sistema capitalista a otro número mucho más millonario de personas en todo el mundo, así también, de manera análoga, el moderno desarrollo de las tecnologías inmateriales e inteligentes destruye inmensas masas de conocimientos inútiles e incómodos, verdaderos obstáculos, para el moderno desarrollo del capital y la razón del mercado; y al mismo tiempo irá devaluando formas y capitales ingentes de pensamiento. Empobrecidos y reducidos al desecho también muchos intelectuales sólo sobrevivirán como parásitos de la sociedad de mercado.

67 Cfr. Roger Sue, *Temps et ordre social*, PUF, Paris, 1994.