

A propósito de la universidad. Problemas, contextos y alternativas¹

Cruz Elena Espinal Pérez²

Universidad EAFIT (Colombia)

cespinal@eafit.edu.co

Artículo de reflexión

Recibido: 03 de mayo de 2006

Aceptado: 10 de julio de 2006

Resumen

El propósito de este trabajo es el de hacer una aproximación crítica a los problemas que enfrenta hoy la universidad. Se trata de una crisis relacionada con fenómenos que atraviesan el mundo social que muestran la imposibilidad de seguir sosteniendo la división de las ciencias que estableció el proyecto moderno. Aquí se aborda como interrogante ¿Cuál es el papel de la universidad en las actuales sociedades en las que el hombre se ve enfrentado a vivir con una actitud calculista y ponderada en relación con sus propias posibilidades y opciones? Los argumentos se inscriben en el campo de la práctica docente y de la investigación, como fundamentos del propósito que asiste a la Academia.

Palabras clave: Universidad, práctica docente, investigación, profesionales, tecnociencia.

The University: Problems, Context and Alternatives

Abstract

This paper examines the problems faced by today's University from a critical approach. It examines the crisis related to the phenomena found throughout the social world that show the impossibilities to continue supporting the division of sciences established by modern projects. Hence it asks: Which is the role of the University in contemporary societies, where human beings are faced to live with a calculating and weighing attitude about their own possibilities and options? Arguments are grounded in the field of teaching practice and research, as the basis of goals pursued by the Academy.

Key words: University, teaching practice, research, professionals, techno science.

¹ El artículo desarrolla las ideas de la ponencia «A propósito de la Universidad. Problemas, Contextos y Alternativas» presentada en la Conferencia Internacional *Con Todos Y Para El Bien De Todos*, celebrada en la ciudad de La Habana, Cuba, realizada con el auspicio de la UNESCO y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

² Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Filósofa, Magíster en Docencia de la Universidad de Antioquia. Docente e investigadora, Departamento de Humanidades, Universidad EAFIT, Colombia.

La crisis de un proyecto moderno

La historia reciente de la universidad como institución, permite develar el vínculo entre el proyecto que la sostiene y los valores modernos que abogan por la construcción de una civilización universal¹. Hoy, en los inicios del siglo XXI, la universidad, al igual que otras instituciones, expresa el resquebrajamiento de los relatos que soportaron la Modernidad -cuyas matrices son la Historia, el Estado y la Ciencia. Diversos acontecimientos históricos interrogan ese ideal universalista.

La universidad experimenta, a su manera, el quiebre de los sistemas totalizantes y de las leyes universales; asiste a la proliferación de singularidades, multiplicidades, marginalidades, incertidumbres y continuas reconstrucciones. La universidad constituye el escenario de una crisis que se relaciona con las nociones de *realidad* y de *representación*, nociones que aluden al declive de valores modernos, como la *ciencia*, la *verdad* y lo *normal*. Ahora bien, esta crisis tiene relación con fenómenos que atraviesan el mundo social: la emergencia de la sociedad de consumo, las nuevas formas de reorganización social y cultural, la desaparición del Estado protector, los procesos de globalización, las políticas neoliberales, la transferencia de tecnologías de punta y la información como mercancía.

También afectan a la universidad, al menos para la comprensión de su rol, situaciones como las abordadas por la historia política reciente, las cuales muestran que uno de los signos que caracteriza al siglo XXI es la comisión, a nivel mundial, de genocidios, masacres, desplazamientos forzados de poblaciones marginales y luchas etno-culturales y religiosas. A favor de unos y bajo el nuevo imaginario sobre la seguridad, se extermina a los otros; lógica de la guerra que alimenta los regímenes del terror y la dinámica del mercado mundial en expansión, potente para abarcarlo todo.

Desde mediados del siglo XX la educación en Colombia ha experimentado transformaciones caracterizadas por dos tendencias:

- 1) La escolarización de la población (entendida como acceso, retención y calificación), impulsada mediante la creciente privatización; y, 2) el proceso de instrumentalización de la enseñanza, que ha circunscrito la acción educativa dentro de los estrictos marcos definidos desde proyectos económicos (Martínez *et al.*, 1995:161).

³ Para Emanuel Kant, la universidad debía regularse según una idea de *razón* que orientara la totalidad del saber, el que se impartía a una elite «capaz de cumplir con la realización del proyecto moderno».

Estos componentes de modernización social y estatal de comienzos de los años cincuenta, contaron no sólo con la cooperación técnica internacional sino también con la presión de diversos países y organismos. *Modernización* se identificó con *desarrollo*, y se plantearon los problemas educativos en términos de capital, tecnología, recursos y planificación.

La educación pública fue uno de los ejes importantes en la consolidación de los Estados latinoamericanos modernos; a través de la escuela se forjó una producción paulatina de lo público. Empero, con la decadencia del Estado y, en consecuencia, el fortalecimiento de la oferta educativa no formal y formal de carácter privado, se evidencia un desplazamiento de lo público, en tanto su producción ya no es responsabilidad exclusiva del Estado, sino, además, de agentes particulares cuyas actividades en el contexto de la modernización neoliberal tienden a enmarcarse dentro de los intereses del mercado. Esta situación es más visible al momento de evaluar la pertinencia socio-económica de los perfiles de los egresados de la universidad, desde la fusión de los componentes formación-título-vinculación laboral.

Desde hace algunas décadas, las decisiones educativas en América Latina parten del vínculo entre educación y trabajo, fundamentado por las teorías económicas neoclásicas del capital humano que postulan la benevolencia del auto-interés. Este enfoque plantea que los individuos racionales toman decisiones en función de un cálculo económico deliberado y que las mismas repercuten en beneficio de la sociedad. Esta teoría de inversión y retorno implica una concepción del capital humano. Desde la década de los 50 en Colombia,

se advierte una clara tendencia a concebir la educación dentro de los marcos impuestos por la relación *Economía-Capital Humano-Educación*. Se ha puesto así la educación al servicio de la formación de recursos humanos para las necesidades del desarrollo económico, privilegiando formas de enseñanza como el entrenamiento, el adiestramiento, la capacitación y la instrucción (Martínez *et al.*, 1995:183).

Asimismo, el fenómeno de la globalización y el advenimiento de la «sociedad de la información», testimonian cómo las instituciones políticas son cada vez más incapaces de regular la velocidad del movimiento de capitales y de conocimiento. La globalización remite, precisamente, a la progresiva separación del poder y la política, donde el rol desempeñado por el Estado político, en palabras de Bauman,

se reduce cada vez más al «control directo» de ciertas categorías sociales que de ninguna manera están expuestas ni son sensibles a las presiones del mercado y a las que, por lo tanto, se quiere obligar a funcionar dentro de las opciones de la agenda que esas presiones sostienen (desde el punto de vista de las autoridades políticas, son categorías «autorreguladas»). Estas categorías sociales incluyen, especialmente, a los pobres posmodernos definidos como «consumidores defectuosos», y de modo más general, a las clases sociales peligrosas (potencialmente criminales) que, al quedar excluidas de la agenda establecida por el mercado, recurren, presumiblemente, a alternativas que dicha agenda deja afuera. En cuanto al resto de la población, un espectro cada vez más amplio de opciones alternativas son consideradas (explícitamente o por omisión) políticamente «adiafóricas», es decir, fuera de la incumbencia de las autoridades políticas (Bauman, 2003:83).

En este contexto de modernización, el vínculo entre universidad y trabajo se ha venido desplazando hacia la relación entre universidad y mercado. Este movimiento se circunscribe al programa neoliberal en torno a la liberación del mercado, que parte de la idea según la cual los mercados son más versátiles y eficaces, responden más velozmente a las transformaciones tecnológicas y a la demanda social que el Estado. De ahí, la tendencia generalizada a responder al problema de la deuda externa con la creciente privatización de empresas públicas. En este marco de reducción del gasto público e implementación de las líneas directrices del Banco Mundial –como la política de la calidad, susceptible de mediciones bajo criterios econométricos- y del ALCA –donde la educación es considerada una mercancía, un servicio y no un derecho social-, se fortalece cada vez más la privatización de la educación pública y, en consecuencia, la despolitización de las regulaciones del Estado; en otras palabras, asistimos a la mercantilización de las regulaciones que corresponderían al Estado. Esta tendencia toma prestada de la filosofía empresarial la concepción de desarrollo, sistema de análisis de costo-beneficio bajo la metodología de administración por objetivos.

Bajo este panorama, sigue siendo válido considerar la escuela como una instancia de para obtener disciplina social, tal como Foucault analizó la educación moderna de los siglos anteriores; pero a diferencia del discurso humanista tenemos hoy el discurso empresarial que considera al individuo como cliente, pues éste puede elegir «libremente» aquello que le interesa. El

actual instrumento de control es el *sinóptico*, una especie de panóptico de tipo «hágalo-usted-mismo», en el que muchos observan a pocos. Mientras, los restos del antiguo panóptico sirven para mantener en su lugar sectores sociales que no pueden acceder a las exigencias imperantes. Aquellos que pertenecen a la «sociedad de electores», quienes, una vez han elegido,

pueden adoptar un comportamiento que se asemeja sorprendentemente a las conductas compulsivas [...] la compulsión es *confianza congelada*, pero en una sociedad de electores, toda confianza se descongela con facilidad y, aún estando congelada, tiene la «fecha de vencimiento» escrita en el envoltorio (Bauman, 2003:144).

Los «clientes» de la enseñanza no escapan del circuito de la «fecha de vencimiento», dentro de un complicado círculo vicioso que promueve el enfoque empresarial educativo al sostener criterios de mercado, cuya oferta garantiza información actualizada y la formación en competencias de acuerdo con las lógicas imperantes. Igualmente, la universidad es regulada por estándares de excelencia académica internacional, que impactan en todos los niveles educativos y que determinan los sistemas de acreditación y reformas educativas. Las regulaciones se usan más como instrumento de control político que como facilitadoras de mejoramiento de la educación, pues en gran medida tienden a desatar, más que el diálogo entre comunidades, una competencia desleal entre las instituciones, sobre todo si consideramos que los criterios de evaluación estandarizados enfatizan, al tiempo, mecanismos de exclusión y de diferenciación.

La universidad y los profesionales

En la modernidad, el mito de la objetividad de la ciencia estructuró la programática educativa sobre la confianza en una ciencia unificada y un método científico; se hizo abstracción de las diferencias bajo un modelo formal lógico-matemático, teoría omnicomprensiva de la ciencia. Mientras tanto, el proceder de la ciencia en términos de sus prácticas teóricas y procedimientos técnicos derivó al campo de las *ciencias aplicadas* o *tecnociencias*. Hoy en el mundo académico resulta inadmisibles seguir sosteniendo la famosa división de las ciencias que estableció el proyecto moderno de universidad. En palabras de Derrida,

ya no es posible distinguir entre lo tecnológico por una parte y lo teórico, lo científico y lo racional por la otra. La palabra «tecnociencia» se impone, y ello confirma que hay una verdadera afinidad esencial entre el saber objetivo, el principio de razón y cierta determinación metafísica de la relación con la verdad (Derrida, 1997:188).

Los ámbitos del saber (biología, física, biotecnología, informática, bioelectrónica, etnografía, historia, teorías de la comunicación, de la administración, políticas, etc.) constituyen hoy, en conjunto, la *tecnociencia* que fortalece las dinámicas del poder. El formalismo básico de la tecnociencia, derivado de la lógica y de la matemática, se ha desplazado hacia la abstracción que realiza la tecnología, cuyo ejemplo más relevante es la informática. En *Filosofía para el fin de los tiempos*, Félix Duque hace una aproximación al concepto tecnología como la conexión comunicacional de todas las técnicas, las cuales generan los tiempos y los planos en los que se mueve la vida del hombre. La tecnología abarca todos los tiempos, es la generadora móvil de objetos y entornos: la creadora de «sitios» y de procesos de innovación comunicacional. En este marco se advierte una transformación importante:

el «científico» como tal ha desaparecido (como corresponde a la progresiva desaparición del factor del que se originó, y al que legitimaba: el Estado-Nación), para ser sustituido con ventaja por *el investigador técnico, el ingeniero de empresa*. En consecuencia, el mito de la comunicación universal y desinteresada del conocimiento científico se ha venido abajo. Lo que se privilegia ahora [...] es *el secreto industrial*, como en una paradójica vuelta al sistema gremial. Sólo que lo que ata hoy la lengua no es la estructura del parentesco, sino el dinero [...] y la certeza de que el «traidor» no encontrará trabajo en otro sitio. La enseñanza es ahora más privada que nunca [...] por estar en poder de la *industria multinacional del capitalismo avanzado*. Debido precisamente a esa privacidad, lo que actualmente resulta privilegiado es la *información*, el diseño y la fórmula de construcción, no las técnicas (Duque, 2000:61).

En las dos primeras revoluciones en la historia del trabajo –el vapor, el carbón, el acero y el textil, en el siglo XIX; y, la electricidad, el petróleo y el automóvil, en el siglo XX-, se contaba con el trabajo humano no reemplazable por la máquina. En la última revolución técnica –el ciberespacio, la micro-

informática y la robótica-, se anuncia el fin del trabajador y por consiguiente el fin del trabajo. En este estadio emerge el «sector del conocimiento», integrado por una reducida élite de empresarios, profesionales, técnicos, científicos, programadores de ordenadores, asesores y educadores. Con la emergencia de este sector del conocimiento, la universidad no puede seguir ignorando el diálogo entre los saberes, la ligazón entre técnica y metafísica; Ingeniería, Humanidades y Disciplinas Sociales; es decir, debe superar la distancia entre científicos y humanistas, y la de ambos con los profesionales. Una aproximación a los nuevos retos de los profesionales nos la ofrece Paolo Virno en sus tesis sobre la multitud y el capitalismo postfordista. Él sostiene que:

La crisis de la sociedad del trabajo consiste sobre todo en el hecho [...] de que la riqueza social es producida por la ciencia, por *el general intellect*, más que por el trabajo efectivamente realizado por los individuos. El trabajo bajo patrón, asalariado, parece haberse reducido a una porción virtualmente mínima de la vida. La ciencia, la información, el saber en general, la cooperación –y no ya el tiempo de trabajo- se presentan como el pilar de la producción (Virno, 2003:113).

En la época de la multitud postfordista, cada vez se disminuye más la diferencia cualitativa entre tiempo de trabajo y tiempo de no-trabajo, pues ambos desarrollan una idéntica productividad, que se sostiene por el ejercicio de las facultades humanas genéricas:

lenguaje, memoria, sociabilidad, inclinaciones éticas y estéticas, capacidad de abstracción y aprendizaje [...] La antigua distinción entre «trabajo» y «no trabajo» se resuelve en la distinción entre vida retribuida y vida no retribuida. El límite entre una y otra es arbitrario, mutable, sujeto a decisión política (Virno, 2003:113).

Esta problemática del trabajo contemporáneo, diría Derrida, es un efecto de la tecno-ciencia, a partir de la virtualización y la deslocalización mundializadora del teletrabajo:

Todo esto afecta al trabajo en las formas clásicas que heredamos, en la nueva experiencia de las fronteras, de la porosidad relativa a los Estados-nación, de la comunicación virtual, de la velocidad y de la extensión de la información (Derrida, 2002:56).

La compleja concepción contemporánea del profesional, nos interpela acerca de la importancia de la historia del trabajo en Occidente, misma que no se puede desligar de la historia de las ciencias ni de las Humanidades en la formación de los profesionales. Michel Serres habla de los «cultos ignorantes» y de los «expertos incultos»; sostiene que los ingenieros y los científicos sin formación humanística son expertos que realizan utopías sin pasado, y que a los intelectuales que hablan de temas humanísticos con desconocimiento de la ciencia y de las técnicas, se les reduce la comprensión y el contacto con el mundo actual.

La importancia de las Humanidades es resaltada en la conferencia *Universidad sin condición*⁴, en la que Derrida propone que la universidad del mañana debería disponer de «una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición [...] el derecho de decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*» (Derrida, 2002:10). Si la verdad es un concepto que siempre ha estado ligado al hombre y a sus problemáticas, entonces pensar la universidad del mañana implica una vía desde las Humanidades como lugar por excelencia de disidencia, una especie de principio de *desobediencia civil* en nombre de una justicia de pensamiento. Empero, frente a esta expectativa de futuro hoy, lo que podemos constatar es el privilegio de mayor inversión en tecnologías de la información, investigaciones y proyectos formativos de interés para la tecno-ciencia, en detrimento de las Humanidades. Esta situación refleja la fragilidad de la universidad contemporánea para enfrentar los poderes que la sitian; en este sentido, la universidad y las comunidades académicas deberían retomar la pregunta: «¿en qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo “patrocinada”, con vista a intereses comerciales e industriales?» (Derrida, 2002:17).

⁴ Conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford (California) en 1998 y luego en la Facultad de Filosofía de Murcia (España) en el 2001.

Relaciones comunicativas *versus* relaciones pedagógicas

Uno de los efectos de la modernización neoliberal en el plano educativo, es la inmersión de las tecnologías de la comunicación en la práctica docente. Esta situación incide, necesariamente, en la relación pedagógica y en los conceptos que formalizan los propósitos de la Academia. La Pedagogía como saber sistemático o como campo de reflexión acerca de la enseñanza, tuvo su origen en el siglo XVII con el trabajo de Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna*. Entre los siglos XVII y XIX, la preocupación por la Pedagogía se centró en el *método*; como ejemplo, el texto *Pedagogía General*, de Herbart, presenta una sistematización que se ocupa de la *didáctica*. A principios del siglo XX, la discusión sobre la Pedagogía se centra en el concepto *educación*, dando origen a las llamadas Ciencias de la Educación. Allí la Pedagogía se define como el estudio sistemático y científico (teórico-práctico) del fenómeno educativo y, dependiendo de la forma en que se aborde dicho objeto, puede ser descriptiva o normativa.

La *pedagogía descriptiva* se ocupa del estudio del fenómeno educativo tal y como se presenta, teniendo en cuenta tanto los acontecimientos culturales que la atraviesan como los factores históricos, biológicos, psicológicos y sociales que intervienen en la realización de la práctica educativa. La *pedagogía normativa*, por su parte, se encarga de establecer normas y orientar el hecho educativo a partir de una deriva filosófica que se ocupa de su objeto (ontología pedagógica), de los ideales y valores (axiología pedagógica) y de los fines educativos. Esta orientación presenta también un *enfoque tecnológico*, dirigido al trabajo con la *metodología y la didáctica*, la estructura del sistema educativo, y la organización y administración de la práctica pedagógica. Y es desde este enfoque que podemos pensar las metodologías y didácticas que surgen en el medio universitario, cada vez más articulado con los nuevos dispositivos⁵ mediáticos, que implican nuevas prácticas comunicativas, transformaciones en las relaciones intersubjetivas y en la producción y recepción de la información y el conocimiento.

Apoyados en la historia, nos es posible afirmar que la praxis pedagógica se ha constituido desde la oralidad, centrándose en la enseñanza de saberes específicos. Como fuentes ancestrales, la mayéutica empleada por Sócrates con sus discípulos, resalta la conducción eficaz del *diálogo* por parte del maestro. Aristóteles sigue esa tradición oral en el arte de la enseñanza, pero desde una perspectiva diferente, al proponer el *silencio* como condición del aprendizaje, elemento que será

⁵ Cuando usamos este término, no es la técnica como tal la que interesa sino su funcionamiento, el dispositivo como lugar de desplazamientos enunciativos: de producción de sentido.

desarrollado en los movimientos filosóficos del estoicismo. La escolástica, por su parte, confirió todo el poder al *discurso magistral* como producto y elemento fundamental de una visión teocéntrica; la praxis pedagógica estuvo centrada en la autoridad, el poder o en una especie de omnisciencia del maestro, quien transmitía un saber que se proyectaba al alma.

En las sociedades medievales, la instrucción se llevó a cabo básicamente a través de las lecciones que algunos maestros impartían en habitaciones alquiladas o en iglesias. Fueron eruditos, provenientes de Bolonia y Oxford, los que fundaron universidades, como la de Cambridge en 1209 y la de Padua en 1222. En ese contexto, la práctica de la instrucción orientó estrategias pedagógicas que se expresaban a través de ciertos métodos que Richard Sennet presenta de la siguiente manera:

A inicios del siglo XII, Pedro Abelardo enseñaba teología en la universidad de París debatiendo con sus estudiantes. Este proceso de competición intelectual (*disputatio*) contrastaba con el antiguo modo de enseñanza (*lectio*), consistía en que un profesor leía en voz alta las Escrituras frase por frase y las explicaba mientras los estudiantes tomaban notas. En la *disputatio* se elegía una proposición inicial y se introducían cambios en la misma, como sucede en la música con el tema y las variaciones en el transcurso del diálogo entre el profesor y el estudiante. Aunque, la *disputatio* era anatema para buena parte de la jerarquía eclesiástica, ya que parecía amenazar la propia permanencia de la Palabra, tenía un atractivo para los estudiantes por razones prácticas que no son difíciles de averiguar: la *disputatio* enseñaba una habilidad que serviría a esos estudiantes en la competición como adultos (Sennet, 1997:219).

En nuestro contexto, la tradición oral aún pervive en la práctica pedagógica universitaria, marcada por el énfasis en algunos de los aspectos mencionados (el diálogo, el silencio del aprendiz o la autoridad del maestro) o por su entrecruzamiento. De igual manera, la universidad ha encarnado y prolongado una forma de relación con el saber que se configuró con el surgimiento del texto impreso: lineal y alfabético. Esta situación históricamente ha permitido el fortalecimiento de la idea que conecta el progreso intelectual en la academia, con el progreso (tendiente a mayor complejidad) en la lectura de este tipo de textos. Es decir, el avance lineal en la lectura-información, corresponde al desarrollo de las edades en los sujetos, y por ende al nivel académico en

el que se encuentren. En el imperativo del *significado* impuesto a través del texto escrito, la imagen queda relegada a un segundo plano, cumpliendo la función de «ilustrar» el texto escrito o el texto oral, salvándola de esta forma de su carácter polisémico.

En Colombia, en las últimas décadas, se viene agitando un movimiento de reflexión en las universidades, en lo atinente a los *modos de leer*, situación en gran parte alimentada por tendencias teóricas como la semiótica, la pragmática y, en general, las teorías comunicativas. Estas perspectivas, conjugadas con los avances en comunicación, han evidenciado la emergencia plural y heterogénea de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos, virtuales, etc.) que circulan en nuestro medio. Dicha circunstancia nos sitúa en la relación comunicativa pedagógica (cara a cara / virtualidad) y en la función del texto escrito como mediador, frente a la importancia que viene cobrando la imagen (otros textos) como dispositivo pedagógico.

Ahora bien, el discurso magistral brinda elementos para entender la práctica docente como acción mediadora y cooperativa. La serie de acciones que supone este ejercicio determina, en gran medida, la calidad y eficacia del evento pedagógico. El discurso magistral es de carácter expositivo y/o argumentativo, pedagógico e intersubjetivo. El discurso del maestro presenta el saber dispuesto para otro, lo que supone un proceso de reconstrucción o didactización, visible en el uso de estrategias didácticas y discursivas, como la descripción, la definición, la corrección, la ejemplificación, la comparación, la citación, la sentencia, la ordenación, los cierres concluyentes, la pregunta, la respuesta, entre otras. La puesta en escena de la práctica docente está determinada por los propósitos académicos y formativos que la asisten y se expresan de manera sensible a través de las metodologías y de las formas de evaluar. Analizar ambas dimensiones –metodología y evaluación- implica reconocer, por el momento, cuatro problemáticas centrales, no aisladas sino en relación constante: ¿Cuál es la relación que se instaura desde la práctica docente con el conocimiento? ¿Cuál es la competencia (saber-hacer) pedagógica que comporta el maestro? ¿Cuál es la concepción que asiste al docente de su práctica? ¿Cuál es el grado de formalización de la academia en relación con los nuevos entornos pedagógicos que pueblan la práctica docente en la Universidad? Este último cuestionamiento contiene, de alguna manera, los otros interrogantes.

La práctica docente ha sido sensible a la incursión de los novedosos dispositivos tecnológicos de comunicación. Bien sabemos que estos dispositivos mediáticos se mueven en un contexto postindustrial y globalizado, que se expresa fundamentalmente a través del consumo y de la comunicación. Los nuevos entornos comunicativos electrónicos se erigen, la mayoría de las veces, como escenarios de las industrias culturales y del fenómeno de la cultura de masas. A partir de ellos se redefine la práctica docente, no sólo desde el dispositivo tecnológico mismo, sino también desde los paquetes de información que buscan vender novedad y actualidad. De ahí que se requiera de una reflexión acerca del papel que cumple la Pedagogía en la educación hoy, en tanto el hombre se ve enfrentado, además de a procesos multivalentes y polifuncionales generados por esas nuevas tecnologías, a nuevas formas de complejidad social y cultural, traducidas en diferentes demandas al sujeto social.

En Colombia, las universidades pasan por lo que podría denominarse un *boom* de la informática; se ha invertido en la elaboración de programas académicos como docencia en línea, cursos de manejo y actualización en nuevas tecnologías y su aplicación pedagógica y creación de Maestrías con énfasis en informática, entre otros. Asimismo, se ha dotado a las universidades de aulas especializadas en centros de cómputo, de software educativos, conexiones a Internet e, incluso, se vienen implementando propuestas de universidad virtual. Como vemos, este panorama crea la imagen de universidades altamente tecnificadas; no obstante habría que indagar sobre las condiciones que han determinado los procesos de apropiación de las nuevas mediaciones.

A partir de lo planteado, surgen interrogantes como: ¿Qué supone la apropiación de las nuevas tecnologías comunicativas en el plano educativo? ¿Hasta qué punto es otra expresión en nuestros países de la mera transferencia tecnológica? ¿Hasta qué punto los nuevos dispositivos comunicacionales se consolidan como acción instrumental en el proceso enseñanza-aprendizaje? O acaso, ¿las nuevas dimensiones comunicativas en el plano educativo, reafirman procesos interactivos que conducen al desarrollo de competencias cognitivas y a la formación de un sujeto crítico con proyección hacia la comunidad?

Lo anterior nos reafirma nuevos campos de discusión en torno a la Pedagogía en la universidad. En los años ochenta en Colombia, la relación entre educación y pedagogía fue objeto de estudio e investigación, en el marco de trabajo del «Movimiento Pedagógico». Algunos grupos de investigación inscritos a las Facultades de Educación vienen ocupándose de la relación entre Educación y

Comunicación. Empero, la mayoría de los resultados reposan en las bibliotecas y no son tenidos en cuenta a la hora de definir políticas educativas. Tenemos escasos resultados de investigación sobre didácticas coherentes con el ecosistema comunicativo que surge de la incursión de esta práctica en la *virtualidad*. Este estado de la cuestión nos permite afirmar que la Pedagogía debe seguir siendo objeto de *reconstrucción continua*, a la luz de investigaciones empíricas.

Alternativas: actualidad y futuro de la Universidad

Pensar alternativas –posibilidades entre las que hay que elegir- que orienten el futuro de la universidad, implica reconocer los criterios de actualidad que la sustentan; no se trata de un enfoque cronológico, más bien hay que entender la actualidad como aquello que hace referencia a un «lugar» signado por la interrupción y el apartamiento, cuya experiencia –experimento- produce un acontecimiento histórico que deviene en su propia actualidad. Para abordar los criterios de actualidad de la universidad nos situamos en la relación de tres componentes fundamentales: *universidad – profesor – saber*, y para ello, nos apoyamos en Derrida y Foucault.

Derrida propone que la universidad debe ser el lugar de un derecho «afirmativo y performativo», productor de acontecimientos de pensamiento. La profesión de fe de la universidad, el profesar o ser profesor, sólo es posible por la residencia crítica –o deconstrucción como forma interrogativa del pensamiento. *Profesar* «es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad [...] es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra» (Derrida, 2002:33). Profesar, para el profesor, es producir y enseñar un saber, al tiempo que se promete una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar, ni en la producción de una obra que se firma. Sólo por el principio de incondicionalidad de la universidad es posible el acontecimiento; ahora bien, no se trata del acontecimiento, dentro de unas condiciones performativas, de un sujeto que puede producir en un marco de convenciones y ficciones legítimas, en un campo previsible o de horizontes posibles. Se trata, más bien, de un acontecimiento bajo la experiencia del «quizá»; sólo lo imposible puede tener lugar sin quedar neutralizado por lo posible o lo necesario. La profesión de fe es producción de acontecimientos que afectan el límite entre el «afuera» y el «adentro» de la universidad misma y dentro de ellas el de las Humanidades:

Es en ese límite siempre *divisible*, es en ese límite al que le ocurre lo que ocurre. Él es el que queda afectado por ello y el que cambia. Él es el que, porque divisible, tiene una historia. Este límite de lo imposible, del «quizá» y del «sí»: ése es el lugar en donde la universidad divisible se expone a la realidad, a las fuerzas de afuera (ya sean culturales, ideológicas, políticas, económicas u otras). Ahí es donde la universidad está en el mundo que trata de pensar. En esa frontera ha de negociar pues, y organizar la resistencia. Y asumir sus responsabilidades. No para cerrarse ni para reconstruir ese fantasma abstracto de soberanía cuya herencia teológica o humanista habrá comenzado quizá a deconstruir, si es que ha comenzado a hacerlo. Sino para resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extraacadémicas, para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, jurídica, económica, etc.), a todas las demás figuras de la soberanía (Derrida, 2002:76).

Lo anterior resulta coherente con una de las filosofías que ha orientado el devenir de la universidad; según ella, la universidad debe aprender a trabajar con la «incertidumbre» que la acompaña, y reelaborar la incertidumbre que le es propia en su compromiso con la historia.

A partir de Foucault podemos relacionar la función del profesor con la del *intelectual*, la cual posee una significación política. Durante el siglo XIX y comienzos del XX, el intelectual *-universal-* era el escritor por excelencia y la conciencia de todos en razón de su opción moral, teórica y política, «un sujeto libre que se oponía a aquellos que únicamente eran *competentes* al servicio del Estado o del capital (ingenieros, magistrados, profesores)» (Foucault, 1999:50). A mediados del siglo pasado, bajo el desarrollo de las estructuras técnico-científicas, se da una nueva relación entre la teoría y la práctica, los campos privilegiados fueron la física y la biología por detentar poderes frente a la vida y la muerte. En este contexto surge el intelectual que trabaja en sectores específicos:

se produjeron lazos transversales de saber a saber de puntos de politización a otro: así los magistrados y los psiquiatras, los médicos y los trabajadores sociales, los trabajadores de laboratorio y los sociólogos pudieron, cada uno desde su propio lugar, y mediante intercambios y apoyos mutuos, participar en una politización global de los intelectuales. Este proceso explica que si bien el escritor tiende a desaparecer como figura de proa, el profesor y la universidad surgen, quizás no como

elementos principales, pero si como «ejes de transmisión», como puntos privilegiados de entrecruzamiento. La razón de que la universidad y la enseñanza se hayan convertido en regiones políticamente ultrasensibles es sin duda ésta (Foucault, 1999:50).

Foucault reconoce no sólo la importancia política de este tipo de intelectual, sino además, la necesidad de reelaborar su función:

Sería peligroso no sólo descalificarlo en razón de su relación específica con un saber local, con el pretexto de que es un asunto de especialistas que no interesa a las masas (cosa doblemente falsa: las masas son conscientes, y, en cualquier caso, están implicadas), o de que sirve a los intereses del capital y del Estado (lo cual es verdad, pero muestra al mismo tiempo el lugar estratégico que ocupa), o aún más, de que vehicula una ideología cientista (lo cual no siempre es verdad y no tiene sin duda más que una importancia secundaria en relación con lo principal: los efectos propios de los discursos verdaderos) (Foucault, 1999:53).

¿Qué significa que lo importante sea los efectos de los discursos verdaderos? En primer lugar, que el intelectual no debe ser visto como el portador de valores universales, sino como alguien que ocupa una «posición específica» vinculada con funciones generales de dispositivo de verdad; de ahí que su posición posea una significación política, ya que su combate local produce efectos, aplicaciones no sólo sectoriales. Este combate «por la verdad» se refiere al «conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder» (Foucault, 1999:54). En segundo lugar, es en los términos de ese debate, que se ubica el compromiso político del intelectual, es decir, «saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es “cambiar la conciencia” de la gente o lo que tienen en la cabeza, sino cambiar el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad» (Foucault, 1999:55). La verdad no se puede liberar de un sistema de poder, la verdad no está fuera del poder, la verdad es poder; entonces, la tarea consiste en aislar el poder de la verdad de las formas hegemónicas, de ahí que la cuestión política es la verdad misma.

Resumiendo, las alternativas de la universidad son interrupciones o apartamientos, cuya experiencia produce el acontecimiento de actualidad. Para Derrida, se trata de la producción del acontecimiento de pensamiento, dado por el principio de incondicionalidad de la universidad, principio que posibilita, a

nuestro parecer, ese acontecimiento de actualidad, esa experiencia del «quizá» que escapa a la lógica paralizante de lo posible. Los criterios de actualidad responden por la producción del acontecimiento que afecta el «afuera» y el «adentro» de la universidad. Para Derrida, producir este acontecimiento es resistir efectivamente, es oponer una contraofensiva inventiva a todos los intentos de reapropiación de los conocidos poderes.

Este principio de incondicionalidad de la universidad, nos remite a Foucault en cuanto a las funciones del profesor entendido como intelectual –específico. Éste comporta una significación política por su posición estratégica que se relaciona con la «economía política» de la verdad que funciona en la relación: *universidad – profesor- saber*. La verdad se centra en la forma del discurso científico y en la universidad que la produce; la verdad de dichos discursos responde a la necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político; la verdad es objeto de difusión y consumo en la universidad (pese a ciertas limitaciones); la verdad es producida bajo el control dominante de aparatos políticos o económicos (a través de los criterios de selección y financiación de proyectos de investigación). El compromiso político del intelectual *específico* -el profesor- consiste en la construcción de una política de la verdad aislada de las formas hegemónicas. En conclusión, pensar alternativas que orienten el futuro de la universidad implica reconocer los criterios de actualidad que la sustentan, y la actualidad es una dirección, una distancia para pensar en las tareas que son propias de la universidad. Aquí hemos entendido este apartamiento, esta actualidad de la universidad, bien «como acontecimiento de pensamiento» o bien como «compromiso político», ambas direcciones desde conceptos diversos apuntan a la misma meta: La universidad como lugar por excelencia «estratégico» y de «pensamiento».

Bibliografía

- Bauman, Z. 2003. *En busca de la Política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. 1997. «Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad», en Derrida, J. *Cómo no hablar y otros textos*. Proyecto A, Barcelona.
- Derrida, J. 2002. *La Universidad sin condición*. Madrid, Trotta.
- Duque, F. 2000. *Filosofía para el fin de los tiempos. Tecnología y Apocalipsis*. Madrid, Akal.
- Foucault, M. 1999. «Verdad y poder», en *Estrategias de poder*. Volumen II. España, Paidós.
- Martínez B. et al. 1995. «Medio siglo de Educación y Enseñanza en Colombia, 1945-1992», en *Historia de la Educación Iberoamericana*. Tomo I. Argentina, Miño y Dávila (Eds.).
- Sennet, R. 1997. *Carne y Piedra. El Cuerpo y la Ciudad en la Civilización Occidental*. Madrid, Alianza.
- Virno, P. 2003. *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las Formas de la Vida Contemporánea*. Buenos Aires, Colihue.