

LA UNIVERSIDAD HOY: UN HACER QUE SE HACE

PRESENT DAY UNIVERSITY: DOING AS DOING

Jorge Alfonso*

Universidad de Tarapacá

Arica-Chile

Recibido septiembre de 2015/Received September, 2015

Aceptado diciembre de 2015/Accepted December, 2015

RESUMEN

El artículo realiza una crítica a la universidad actual desde un punto de vista académico. Para hacerlo hace uso de las obras *Misión de la Universidad* de José Ortega y Gasset, *Conocimiento y Trabajo* de Max Scheler y *Ciencia, Sociedad y Cultura* de Susan Haack, más un aporte del autor sobre la base de cuarenta años de experiencia enseñando en la universidad. La tesis que se plantea es que la universidad hoy no corresponde a su esencia como institución educativa de nivel superior. Esto porque en la universidad se hace que se educa, que se investiga y se contribuye al desarrollo del país, cuando en verdad, la concepción de la universidad como una empresa tiene como efectos perversos una investigación que no se puede arriesgar al fracaso intrínseco en cualquier investigación genuina; una formación que no educa integralmente que solo prepara profesionales, y una contribución al desarrollo del país que no es nada más que una respuesta a las demandas del mercado.

Palabras Clave: Misión de la Universidad, Formación Integral, Investigación Genuina, Mercado y Sociedad, Universidad-Empresa.

ABSTRACT

This paper criticizes present day university from an academic perspective. For this purpose the works Mission of the University by José Ortega y Gasset, Knowledge and Work by Max Scheler and Science, Society and Culture by Susan Haack are reviewed, plus the author's experience of forty years teaching at the university. The thesis is that present day university does not correspond to its essence as an institution of superior knowledge. This because in education, research, and contribution to the development of the country, present day universities do as doing as the conception of the university as a commercial enterprise has as perverse effects: a research that cannot cope with the failure intrinsic to any genuine research; an education that does not educates integrally that prepares only professionals; and the alleged contribution to the development of the country is only a response to the market.

Key Words: Mission of the University, Integral Education, Genuine Research, Market and Society, University and Commercial Enterprise.

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la acción de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, poco frecuentes, de contravención a los buenos usos, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y

tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos. En el primer caso, es seguro que serán corregidos automáticamente; en el segundo, fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos que son malos. Contra estos habrá que ir y no contra los abusos.

(Ortega & Gasset, 1966)

* Doctor en Filosofía, Universidad de Chile. Académico de la Escuela de Psicología y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Tarapacá. jalfonso@uta.cl

La universidad hoy hace que hace. Hace que educa, cuando solo forma profesionales; hace que investiga cuando hace investigaciones que no lo son; hace que contribuye al desarrollo del país, cuando solo responde a las demandas del mercado. “Hacer que se hace” es una forma inauténtica de ser, una forma de no corresponder a su esencia y misión, que es buscar la verdad, el bien y la belleza (fines trascendentales), a sabiendas que es una empresa azarosa que no puede asegurar resultados, no puede siempre ser eficaz y, muchas veces, es ineficiente; en buenas cuentas es un mal negocio. Por eso la universidad-empresa es una contradicción en los términos, un absurdo, una forma de no ser universidad. Por lo mismo debemos preguntarnos hoy cuál es la misión de la universidad.

José Ortega y Gasset nos enseñó que la universidad tenía tres funciones que cumplir: 1) La formación del profesional; 2) la formación del investigador y 3) la formación del hombre culto. No es lo mismo formar un profesor que un ingeniero, un psicólogo que un matemático; todavía más, partiendo de la base que se trata de formar al hombre medio, y lo que este pueda aprender en un tiempo razonable. En cuanto a la formación del investigador Ortega la vio siempre como algo distinto de la del profesional; el investigador tiene que desarrollar un verdadero amor al saber y querer buscar la verdad como fin en su vida. En cuanto al hombre culto en el sentido orteguiano, que no es la del erudito o el pedante, sino el que conoce las ideas vigentes que forman parte de su mundo, requiere por lo mismo una cultura general, un pleonismo para el español, ya que nadie, sostiene, es culto en física, matemática, psicología, química, por antonomasia la cultura es general. Sin esto último el científico especialista no es más que un bárbaro ilustrado; el que sabe medianamente bien solo su materia y del resto no sabe nada (Ortega, 1966).

En la actualidad la formación del profesional ha llegado a ser la función principal de la universidad, la formación del investigador esa casi nula y se le deja al talento particular de algunos estudiantes con vocación de serlo. Para qué decir de la formación del hombre culto, esta casi no existe y se la suele confundir con cursos optativos de autoayuda o artesanales de “formación general”. Es así que el profesional universitario actual sale al mundo con las mismas ideas y creencias con los que entró, y el nivel medio de la población sigue manteniéndose bajo.

¿A qué se debe todo esto? Se suele atribuir esta situación al concepto de universidad-empresa

y al utilitarismo de la misma¹. De esta forma la preocupación habitual de los administradores de estas universidades es satisfacer las demandas del mercado sin pensar necesariamente en las necesidades reales del país, que no es lo mismo. Si a esto se añade que los gobiernos impulsan el autofinanciamiento de las mismas, se tiene un cuadro preocupante. Para financiarse con aportes del Estado hay que estar atentos a sus “señales”, que a su vez refuerzan la visión de la universidad como una empresa comercial, una fábrica de títulos y grados, donde el estudiante es un cliente, y el cliente siempre tiene la razón, y por lo tanto hay que darle lo que pide (o compra), y donde el éxito se mide cuantitativamente por la cantidad de titulados (mientras más mejor)². ¿Cómo se llegó a esto, cuáles fueron las ideas que hicieron posible llegar a este punto? Hablar de ideas es hablar de filosofía y de los fundamentos del saber. Por eso habrá que empezar a buscar una razón tras la sin razón que significa una universidad que ha renunciado a su misión: ¿qué filosofía está detrás de todo esto?

Max Scheler (1969) aborda el tema del saber y el conocimiento en el ámbito filosófico donde advierte, ya a principios del siglo pasado, que la filosofía ha visto con preocupación que la “teoría del conocimiento” ha llegado a entenderse en la época moderna como el *conocimiento positivo*, es decir, un tipo de conocimiento ha sido considerado como el único, sobre todo a partir del aprecio del hombre moderno por la física y la matemática como la *mathesis universalis*. Esta reducción de todo conocimiento al tipo especial del conocimiento científico ha significado para la filosofía el ser considerada como un conocimiento menor subordinado al científico. Esto es no algo más que un prejuicio ciudadano, es una postura filosófica, una metafísica oculta, pero vigente. En este contexto advierte Scheler que si bien esta reducción del conocimiento ha penetrado la sociedad, siendo un prejuicio social, también ha permeado la institucionalidad de los países. Especialmente las universidades y los organismos de gobierno como ministerios de educación u otras agencias del Estado³.

La filosofía haciéndose parte de esta realidad ha venido reaccionando de los años 30 del pasado siglo en adelante, planteando sobre todo a partir de la obra de Ernst Cassirer (1993) un reconocimiento del estatus gnoseológico de otros discursos simbólicos que forman parte de la cultura humana, además de la ciencia, entre estos: la religión, la literatura, el mito, la magia y otros. Se ha alegado que esto lleva

al relativismo cultural, una crítica desde el punto de vista de los científicos, que advierte sobre la posibilidad de perder de vista la universalidad del saber, cosa esencial justamente para la universidad. Pierden de vista estas críticas que el mismo Cassirer reconoce que la necesidad de encontrar la unidad en el saber, la ansiada *mathesis universalis*, si bien es una necesidad humana para hacer sentido de las variadas experiencias y saberes que emplea el ser humano, para salir del mar de dudas que es la existencia humana, como dice Ortega, es un afán difícil de lograr. Puesto que hay que aceptar por un lado la búsqueda de unidad del saber y, a la vez, la imposibilidad de aplicar los mismos criterios de veracidad a todas las formas simbólicas que constituyen la cultura, cosa que no es algo malo en sí, sino que es de la esencia de la cultura, la suma de obras humanas que constituyen el mundo de nuestro ser-en-el-mundo, lo que no puede evitar una tensión natural entre unidad y diversidad. Cassirer emplea la metáfora del arco y la lira para explicar que el sonido, o la música misma brota, de esta tensión entre las cuerdas y el arco:

La cultura humana, tomada en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva autoliberación del hombre. El lenguaje, el arte, la religión, la ciencia constituyen las varias fases de este proceso. En todas ellas él descubre y prueba un nuevo poder, el de edificar un mundo suyo propio, un mundo ideal. La filosofía no puede renunciar a la búsqueda de una unidad fundamental en este mundo ideal. Pero no tiene que confundir esta unidad con la simplicidad. No debe ignorar las tensiones y las ficciones, los fuertes contrastes y los profundos conflictos entre los diversos poderes del hombre. No pueden ser reducidos a un común denominador. Tienden en direcciones diferentes y obedecen a diferentes principios, pero esta multiplicidad y disparidad no significa discordia o falta de armonía. Todas estas funciones se completan y complementan, pero cada una de ellas abre un nuevo horizonte y muestra un nuevo aspecto de lo humano. Lo disonante se halla en armonía consigo mismo; los contrarios no se excluyen mutuamente, sino que son interdependientes: Armonía en la contrariedad como el caso del arco y la lira (Cassirer, 1993).

Si Cassirer llega a esta conclusión al final de su *Antropología Filosófica* y después de una vida dedicada a la búsqueda de la posible unidad en el saber ¡Qué más podemos decir!

Scheler, por su parte, reconoce que ciertamente no debe perderse la unidad de la idea del saber en aras de la diversidad cultural. Por otra parte, señala que no debería suceder que aparezca, en su época, un libro titulado “Teoría General del Conocimiento” que, si bien investiga muy conscientemente la teoría del conocimiento de la física teórica, cree haber agotado con ello todas las fuentes del conocimiento humano (Scheler, 1969), pero advierte que las escuelas filosóficas de su tiempo determinan la esencia del conocimiento de muchas maneras, dispares entre sí, y cita, por ejemplo: el formular juicios útiles (pragmatismo); producir el objeto (H. Cohen); reproducir las formas estables y objetivas de las cosas (Aristóteles); la asimilación intuitiva del devenir (Bergson); el establecer un denominador común *evidente* entre intuiciones de los sentidos entre sí y con todo los contenidos intuitivos sensoriales y no sensoriales con significado determinado (Husserl) entre otras, y a las que podemos añadir el existencialismo (Sartre), la filosofía del ser (Heidegger), la vitalista (Ortega y Gasset), el giro lingüístico de la filosofía analítica anglosajona, etcétera. (Scheler, 1969, p. 33).

Una distinción interesante que Scheler hace es la de *conocimiento* y *saber*, supone que el conocimiento lleva al saber ¿no implica esto que distintos tipos de conocimiento llevan a distintos tipos de saberes? Y ¿cómo determinar estos saberes? Al respecto señala que es difícil determinar un concepto general del *saber* que calce con estos distintos tipos de conocimiento sobre todo porque:

Debe determinarse al concepto del “saber” *sin* que en la definición ya se utilicen tipos especiales del mismo saber, o conceptos en los que ya se incluyen diversos aspectos del saber o “conciencia” (sean estos con la forma de juicios, representaciones o razonamientos, etcétera) ello significa que la definición debe basarse en conceptos puramente *ontológicos* (...) Si ese saber existe en el sentido más general de la palabra, entonces debe concluirse necesariamente lo siguiente: Ya que el saber es una relación de ser, resulta evidente que su meta objetiva, o sea aquella “para lo que existe” y se busca el saber, *no puede ser otro saber*. En todos los casos, debe tratarse indudablemente de un “llegar a ser”, de un “cambiar para ser distinto” (...) Como todo

lo que buscamos y amamos, también el saber debe tener un *valor* y un sentido *óntico* final. El “saber por el saber mismo” resulta tan tonto como “l’art pour l’art” de los estetas. (Scheler, 1969, pp. 35-36).

Esta idea del conocimiento como un devenir, un llegar a ser otro, mediante el conocimiento transformado en saber, es de suma importancia para comprender la misión de la universidad. Scheler cree que existen tres fines supremos de este devenir:

Creo que existen tres metas supremas del devenir, a las que puede y debe servir el saber: en primer lugar al devenir y al desarrollo de la persona que *sabe*; es entonces el “saber cultural”. En segundo lugar, al devenir del mundo y (tal vez) al devenir atemporal de su máxima razón de existencia y su misma forma de ser. Porque en nuestro saber humano, y en cualquier saber posible sobre el mundo y su última razón de ser, estos llegan a tener su propia “determinación” de devenir, o por lo menos algo *sin lo cual no puede alcanzar* esa determinación de desarrollo. Este saber respecto de Dios se llamaría: “Saber de salvación”. Todavía existe una tercera meta del devenir, que es la del dominio práctico y de la conformación voluntaria del mundo con el fin de adaptarlo a nuestras necesidades y conveniencia humanas. (Scheler, 1969, pp. 36-37).

Advierte el filósofo que este último objetivo es el que el pragmatismo promueve en forma unilateral y excluyente (Scheler, 1969). Ahora: ¿Existe una diferencia objetiva entre estos fines del saber? Sí existe, Scheler lo deja muy claro y debemos citarlo *in extenso* por la importancia de su propuesta para determinar los conocimientos que lleven a un saber justamente universitario más integral y concreto, y más útil en el sentido fuerte del término porque responde a las necesidades propiamente humana, esto es, a sus facultades superiores (inteligencia, voluntad y sentimientos) para saber, entender y poder actuar en el mundo y salir del mar de dudas que es nuestro existir:

Cabe preguntarse ahora (se interroga Scheler) si existe una *diferencia objetiva de nivel* entre estas metas supremas a que sirve el saber. Creo que la pregunta debe ser contestada afirmativamente. El camino a recorrer parte indudablemente del “saber de dominio”,

que sirve a la alteración práctica del mundo y a las prestaciones posibles. Pasa luego al “saber cultural”, mediante el que ampliamos y desarrollamos el ser y el “ser así” de la *persona espiritual* que hay en nosotros, hasta formar un microcosmos propio. En él tratamos de participar de la totalidad del mundo, o por lo menos en su característica estructural, en función de nuestra individualidad única. Desde allí, el recorrido llega finalmente al “saber de salvación”, o sea a aquel saber mediante el que nuestro núcleo individual mismo trata de participar en el supremo Ser y en la Razón de las Cosas, o por lo menos, recibir esa participación de ese mismo Ser. (Scheler, 1969, pp. 38-39).

Estas tres funciones esenciales de la universidad hoy en día están en crisis, aclarando que estar en crisis significa no que deban desaparecer y ser reemplazadas por otras, no imaginamos cuáles, sino que deben replantearse a la luz de nuevos fenómenos sociales como la globalización, la sociedad del conocimiento, la economía gobernante y el fin las ideologías y por ende de la política, etcétera. Todos temas importantes pero que desgraciadamente forman parte de los ídolos del foro (los *idola fori*) del momento y de que tanto emplearlos sin crítica se han convertido en tópicos, lugares comunes, o elementos puramente retóricos. Quizá un otro camino para entender qué está sucediendo, sea la crítica de estos nuevos ídolos sociales, cosa que aquí no trataremos por falta de espacio y por ser temas relevantes en sí. Lo que sí haremos es referirnos a las tres funciones universitarias básicas: la formación del profesional; la formación del hombre culto y la formación del investigador, cruzando estas actividades con la necesidad de alcanzar mediante el conocimiento una visión integral que incluya el dominio práctico, cultural y de salvación siguiendo a Scheler, pero con referencias a Ortega, sobre todo por la relación interna entre cultura y ciencia que ve Ortega y que da para todo un estudio en sí⁴.

La formación del profesional, siguiendo a Ortega, es una cosa, la del investigador otra. El profesional no necesita saber, o tener un interés en, las ciencias que fundamentan su oficio, necesita saber hacer lo que la sociedad espera de ellos: El médico sanar, el maestro enseñar, el arquitecto construir, el abogado defender, cosas aparentemente claras, pero en verdad no estamos tan seguros de que sea tan así. Pero aceptando la opinión de Ortega, el

profesional tiene que recibir una formación pragmática como plantea Scheler. El problema es que si solo recibe una formación instrumental es, para Ortega, un bárbaro especialista; y para Scheler es un estudiante que recibe una formación parcial no integral y por ende no propiamente universitaria, humana, espiritual, y termina siendo simplemente un técnico más especializado y nada más. Lo que sucede en esta actual crisis universitaria es que solo se prepara a este técnico más especializado, y queda fuera de su formación el conocimiento de las ideas y creencias de su tiempo y una actitud crítica respecto del mismo, que no lo diferencia como universitario del hombre de la calle. No es ninguna sorpresa que entonces la influencia en la sociedad de estos nuevos bárbaros sea nula o peor negativa, o quizá, no mejor que la de cualquier persona formada en “la universidad de la vida” como se dice. Los administradores de las universidades responden así a las “demandas del mercado” para diseñar sus planes y programas, sin darse cuenta de la tremenda abstracción que este término conlleva: ¿Qué es el mercado? ¿No es solo una decisión de gobierno, una decisión política que nos hace creer que ciertas profesiones corresponden a las necesidades del país, cuando solo son demandas del mercado? Mercado que muchas veces se refiere a las ideas y creencias del hombre de la calle, equivocadas quizás, pero reales, sino a un mercado de consumidores también determinados políticamente, ya que las grandes empresas no pueden permitirse fracasar y no tener mercados para sus productos.

La formación profesionalizante entonces puede, o pretende, determinar las competencias necesarias de la profesión de acuerdo con las demandas del mercado o de sus posibles jefes de servicio. Ni pensar en la formación de un maestro en sus temas, de una persona que sabe todo lo que necesita para ser un maestro en su disciplina, que, ciertamente, es mucho más de lo que necesita en su diaria labor, no vaya a ser cosa que un alumno aventajado pregunte algo que vaya más allá del programa de clases o de lo que se necesita saber para aprobar un curso. Más aún porque este profesional desprovisto de la labor investigadora y cultural no está preparado para nuevos desafíos, está preparado para las “competencias laborales” del mercado actual.

Más aún, agregamos, que la formación pedagógica ha entrado en una crisis debido a los factores antipedagógicos a los que ha dado origen la actual administración universitaria como efectos perversos

del sistema, y educar se ha transformado en un hacer que se hace. Cosa que queremos abordar ahora. En este tema quisiéramos hacerlo estilo ensayo, nos referiremos a principios pedagógicos de aula, que alguna vez aprendimos de nuestros maestros, pero cuyas fuentes hemos olvidado y forman parte de nuestra cultura –“cultura”, por lo demás es aquello que queda... cuando se ha olvidado todo—. Hay varios principios de aula que se hacen cada vez más difíciles de aplicar, y que por lo tanto no aseguran un aprendizaje que pueda convertirse en cultura, en aquello que sentimos nuestro. Sin ánimo de ser exhaustivo recordamos los siguientes. Uno de ellos, principio psicológico, la atención del alumno llega a su punto máximo a los sesenta minutos, después su atención decae y no pueden retener algo nuevo, por lo mismo hay que repasar, asegurar y resumir lo dicho en los minutos anteriores ¿qué sucede en la actualidad? Que los noventa minutos de clase (dos horas de clases) son excesivos y se pierden minutos de atención de los alumnos, y los cuarenta y cinco minutos (una hora de clase) son insuficientes para aprender algo medianamente importante. Agréguese a esto el número de estudiantes por clase, que no corresponde para nada lo que la psicopedagogía recomienda y la experiencia nos ha enseñado: veinte alumnos por curso y un número adecuado de horas de clases, que permita la planificación previa, la evaluación posterior y el implementar cambios metodológicos. La calidad cuesta dinero, pero las autoridades parecen no darse cuenta de ello, y exigen en la universidad cincuenta alumnos por curso mínimo y diez y seis horas de clases, una cuestión financiera que no toma en cuenta la opinión experta de los pedagogos.

Hay dos principios más, que recordamos, del arte de enseñar que se ven conculcados. Uno, el principio de partir siempre de lo que los alumnos saben para de ahí llevarlos a aprender lo que no saben, con un cierto sentido de cosa familiar primero, y de aprendizaje de algo nuevo, posteriormente. Este problema surge principalmente por la incultura de los estudiantes, pocos han nacido en un ambiente que les preste apoyo espiritual. A esto se suma la mala educación que reciben en los colegios, sin mencionar la mala influencia de los *mass media* y su ética exitista, inmediata e intrascendente o derechamente inmoral: ¿cómo empezar de lo que saben nuestros alumnos si no saben nada –es una queja corriente de los colegas–; todavía más, en la medida en que los maestros envejecemos –y no

jubilamos debido a la miserable pensión de vejez que nos espera— sucede que nos encontramos con una brecha generacional muy difícil de salvar. Uno siempre se pregunta ¿habrán entendido nuestras alusiones culturales a la literatura, al cine arte, la música clásica, a la historia, en fin a las alusiones culturales para nosotros familiares? Como todo esto es muy difícil de cumplir en la práctica, se hace que se educa, e incluso “integralmente”, un concepto puramente retórico en la actualidad.

Hay otro problema, que deriva del tener que acortar las carreras para pasar al posgrado inmediatamente en una sociedad que requiere cada vez más de títulos y grados⁵ que vayan más allá de las tradicionales carreras de cinco, seis o hasta siete años: ¿qué pasa si acortamos las carreras? Que no hay lugar para pasar dos veces por una misma materia fundamental, con lo que no se cumple con el principio pedagógico de la redundancia; solo cuando enseñamos algo y el alumno tiene la sensación de que el profesor se está repitiendo, es justamente cuando están empezando a entender; es fundamental el *corsi e ricorsi* para aprender bien. Ahora, si agregamos a esto la posibilidad de que nuestros alumnos hagan que hacen o aprenden porque el Internet les permita cortar y pegar el conocimiento, o más bien, la información provista por otros, sin citar el autor y cometiendo plagio sin vergüenza alguna, y creyendo, a lo mejor, que eso es aprender, cuando en verdad solo es administrar lo que hay (datos, información) sin intentar crear nada nuevo. Pedimos excusas por lo ensayístico de este enfoque, que merece otros estudios, pero creemos que es honesto y real de acuerdo con nuestra experiencia como pedagogo por más de cuarenta años.

A estos problemas se agrega la formación del licenciado, que debiera formarse como investigador de su ciencia. La formación del investigador en la universidad también está en crisis. Esta crisis tiene dos caras al menos, la de la formación pedagógica del investigador (el qué enseñar), y la de la labor académica posterior (el cómo investigar). En cuanto a la formación pedagógica del futuro investigador, esta está dejada a la buena de Dios generalmente porque se espera que aquellos estudiantes con interés por la ciencia se esmerarán solos por hacer ciencia sin que nadie se los enseñe. Y en esto algo de razón hay, la ciencia es una empresa azarosa donde los resultados son impredecibles y los fracasos, comunes. Sin embargo, vale la pena intentar formar,

en cierta medida, investigadores en la universidad ¿dónde si no?

No podemos predecir, eso sí, qué alumnos tendrán interés en este tipo de labor, cuándo esta formación caerá en terreno fértil. Más aún, la ciencia requiere de un amor intelectual a las ideas que hay que estimular por medio de una formación humanista, especialmente filosófica. Desgraciadamente la filosofía es ahora la pariente pobre de la ciencia, después de haber sido su madre nutricia. Para hacer las cosas aún más difíciles, ella misma se retrajo a ser, como advertíamos al inicio, una sirvienta de la ciencia. El profundo error que subyace a esta posición filosófica, ahora un prejuicio común, es que se priva a la formación del investigador de un instrumento útil para la verdadera ciencia, aquella que no es un “hacer que se hace” o un “medir todo” sin saber para qué⁶.

La filosofía es de siempre cuestión de principios, de fundamentos, todas las teorías y doctrina científicas tienen sus principios que las sustentan y de los cuales se deducen sus consecuencias. Más aún los principios son intentos por encontrar un camino (un método) para resolver verdaderos problemas. Sin la capacidad de ver los problemas y aventurar hipótesis para solucionarlos —y poner a prueba la verdad de los principios— no hay ciencia posible. Esto es lo que falta en la reducción de la formación profesional a la enseñanza puramente de técnicas o “competencias”. Cuando se llega al momento de titularse con una investigación que consiste, mayormente, en medir estadísticamente cualquier parcela de la realidad, los alumnos, después de haberlo hecho, se dan cuenta de que para sacar conclusiones hay que haberse planteado problemas previamente, sin estos todo se remite a medias aritméticas y sucede, como nos ha sucedido, que alumnos vienen, al final de sus tesis, a preguntarnos qué filósofo calza con sus conclusiones para ponerlo en el principio de su investigación para así darle a su trabajo un “fundamento teórico”. Esto no es *preposterismo*, una falacia que consiste, brevemente, en poner primero lo último⁷, sino que más bien post-preterismo, si se nos permite el término, es decir, poner lo último como primero, que, a su vez, no es lo que hacen solamente los alumnos, sino que los académicos también en muchas ocasiones. Una vez desarrollada una idea y visto sus resultados se escribe una “introducción” donde se dice que se va a investigar lo que, en definitiva, ya se sabe. Esta conducta tiene que ver con el cómo se hace investigación en la academia hoy⁸,

que es el otro aspecto, aparte del pedagógico, que vamos a tratar aquí.

Para esta crítica nos basaremos principalmente en la obra de Susan Haack (2008, pp. 16-35), quien se ha empeñado en demostrar como se hace ciencia en la universidad actual o como más bien “se hace que se hace”. En “Esperando una respuesta: el desordenado proceso de buscar la verdad”⁹ la autora recuerda una conversación con su decano, una persona formada en física, en que este le manifestaba su malestar porque en la misión de su *College of Arts* estuviera incluida la frase “interés por la verdad” una expresión tan discutible según él que molestaba a las personas y que obligaba a preguntarse como Poncio Pilatos ¿qué es la verdad? De lo que se deduce malamente según la doctora Haack que porque la verdad es discutible no existe y es una ilusión de las gentes, o el producto interesado de los poderosos para mantenerse en el poder. No es nada de extraño considerando que los físicos esperan poder algún día explicar todo en términos puramente físicos. Recordamos una discusión de hace algún tiempo, en una época en que teníamos tiempo para hacer vida propiamente universitaria, que un físico no mostró ningún interés por una exposición sobre la cosmología de un pueblo originario, diciendo que era cuestión de tiempo para que eso se explicara físicamente. Sin darse cuenta que eso es imposible, que una cosmología es un relato, una forma simbólica, que tiene un propósito diferente, en buenas cuentas: ¡Habla de otra cosa! Pero en fin, lo que preocupa a nuestra autora es el nuevo cinismo que trae consigo el relativismo cultural muy en boga actualmente y expresa:

Naturalmente, los que proponen esta nueva cuasi ortodoxia –el nuevo cinismo– difieren entre sí en los puntos más específicos. Pero concuerdan en que los supuestos ideales de investigación honesta, el respeto por la evidencia, el interés por la verdad, son un tipo de ilusión, una cortina de humo que oculta las operaciones del poder, la política y la retórica; y que aquellos de nosotros que pensamos que sí importa que uno se preocupe por la verdad, que no sentimos necesidad de comillas de advertencia cuando escribimos sobre hechos, conocimiento, evidencia, etcétera, somos ingenuos sin remedios. Y como si esto ya no fuera suficientemente malo, las feministas y las multiculturalistas entre ellas sugieren que

en nuestra ingenuidad somos cómplices de sexismo y de racismo, y los sociólogos y los retóricos de la ciencia entre ellos sospechan de nosotros por conformismo reaccionario frente al complejo militar-industrial. (Haack, 2008, pp. 17-18).

Ciertamente que la profesora habla desde el contexto estadounidense, pero es explicable en nuestro contexto latinoamericano que sufre la pedantería de los diletantes o los revolucionarios de café ¿cómo plantearse una verdadera investigación que busca con honestidad la verdad sobre un determinado tema, si pareciera que ésta no existe, o peor que ésta depende de factores que nos determinan, al punto de que todo es posible o es verdadero, en cierta medida. De ser así no tendría ningún sentido el ir tras la verdad como un cazador persigue a su presa, es decir, con ahínco y perseverancia, sin estar seguro de atraparla.

Claro está que la Dra. Haack se cuida de ser malinterpretada y comienza una discusión sobre el problema de la evidencia y el perspectivismo que hace que una misma evidencia sea vista como algo distinto por distintos observadores. Afirma la autora que “La calidad de la evidencia de una afirmación es objetiva, y depende de cuánto respalda a la afirmación en cuestión, cuán comprehensiva (*sic*) es y cuán segura es independientemente. Sin embargo, los juicios de una persona acerca de la calidad de la evidencia son perspectivistas, y dependen de sus creencias previas” (Haack, 2008, p. 20). Pero si bien las evidencias son o pueden ser de buena calidad ¿qué sucede si nos lleva por un camino equivocado? ¿Qué sucede si no nos lleva a la verdad que buscamos? ¿Estamos dispuestos a aceptar que estábamos equivocados? Porque podemos reconocerlo en privado o a los compañeros de trabajo de confianza, pero no en público, sobre todo cuando el otro es visto como un competidor en la competencia por reconocimiento, o presupuesto para futuras investigaciones. ¿Pero qué sucede con las autoridades de la universidad o la agencia de gobierno que determina las políticas públicas y los presupuestos asignados (FONDECYT en nuestro caso chileno) estarán dispuestas a aceptar y pagar por una empresa que puede ser que fracase en el camino o descubra que la verdad buscada no es tal como se pensó o que rotundamente no existe? Las empresas investigadoras son así cuando son genuinas y no hacen que hacen. Estas pueden

conducir a errores, pero de los errores se aprende y en el camino puedan sugerir nuevos derroteros para una mejor investigación. Pero es un hecho que ninguna agencia estatal o ministerio de educación está dispuesto a pagar por eventuales fracasos: ¿cómo hacerlo entonces, cómo sobrevivir en este medio?

Si las presiones por el éxito de una investigación son grandes, puesto que peligra su idoneidad como investigador y eventualmente presupuestos y bonos, y hasta la pérdida del trabajo ¿qué se hace? Se hace que se hace. Se actúa como el detective dice Haack que esconde evidencia cuando no quiere encontrar al asesino, quizá porque ha sido sobornado o como otro que pone evidencias falsas para capturar a quien cree que es el asesino. Para hacer realmente ciencia y jugársela por la verdad hace falta, nos hace ver Haack, una especial integridad y todas nuestras facultades actuando libremente y sin presiones. No obstante, nos advierte nuestra autora, respecto de las debilidades humanas y al peligro constante de no tener éxito en nuestras investigaciones. Esto es tan cierto que en el mundo académico ya se dice que para obtener fondos estatales para una investigación, ya hay que haberla hecho, tiene que estar lista y tenido éxito, no nos pagan por arriesgar fondos del Estado en una aventura incierta, por eso estamos donde estamos y la academia arriesga perder su aura mística casi de amor irrestricto al saber y de búsqueda sin fin de la verdad. Como lo anterior ya no es posible en el presente contexto universitario se buscan atajos o no se reconoce por parte de los evaluadores una investigación honesta que no promete lo que a lo mejor no puede cumplir. Esto es sorprendente en una sociedad que ha dado en llamarse “sociedad del conocimiento” y que aparentemente promueve el conocimiento racional, cuando, según nuestra autora, se da mucho falso conocimiento y unas formas de irracionalismo difícil de captar en su importancia. Al respecto señala:

Hace un siglo y tanto, Charles Sanders Pierce —un científico de profesión, y el más grande de los filósofos estadounidenses— distinguió la investigación genuina respecto del “razonamiento dogmático”, la pseudoinvestigación que no tenía por propósito el hallazgo de la verdad sino argumentar a favor de una conclusión irremovible que se cree de antemano; y predijo que, cuando el razonamiento dogmático se volviera lugar común, la gente “considerará el razonamiento

como algo meramente decorativo”, y perderá “sus concepciones de la verdad y la razón.” (Haack, 2008, p. 211).

Haack coloca como epígrafe una cita de Jacques Barzun que viene mucho al caso y que resume muy bien la situación de la universidad actual: “Este es el preposterismo, que coloca lo último al comienzo y lo primero al final (...) Valorando el conocimiento, preposterizamos la idea y decimos (...) todos producirán investigación escrita y se decretará una explosión del conocimiento” (Haack, pp. 208-211) y ¿no es verdad, acaso no se publica hoy mucho más que antes? Más aún, se promueve “el publicar o morir”, y se insiste en publicar solamente en ciertas revistas indexadas porque significan fondos estatales para las instituciones, aunque los investigadores consideren otras como las verdaderamente importantes en su campo¹⁰.

Insiste Haack en que definir la investigación como “la búsqueda de la verdad”, como lo hace el *Merriam-Webster*, es una tautología, un verdadero investigador busca la verdad, un pseudoinvestigador, cumplir con su institución, adquirir prestigio, o derechamente ganar un bono por publicación. Nuestra autora distingue dos tipos entonces de pseudoinvestigadores: el dogmático y el impostural y afirma que “A un razonador dogmático no le interesa saber cómo son las cosas realmente, sino argumentar a favor de alguna convicción preconcebida sostenida de modo inamovible”; en cambio “A un razonador impostural no le interesa cómo son las cosas realmente, sino promoverse a sí mismo favoreciendo una proposición cuyo valor de verdad le resulta indiferente” (Haack, 2008, p. 211). Ambas posturas no son propiamente investigaciones, pero es un hacer que se hace que satisface los criterios actuales de nuestros administradores y de las agencias de gobierno. Respecto del investigador genuino, que busca la verdad sin pensar en obtener algún honor o, incluso, a no encontrarla y a tener que aceptar que otros tienen la razón. Lo que no significa que tanto el genuino y el falso no puedan tener éxito, lo reconoce la autora, el éxito es un poderoso aliciente. Pero el mismo ingenio o talento que sirve para encontrar la evidencia que prueba nuestras tesis puede ser usado también para ocultar lo que no nos convenga. En una primera aproximación, esta es una forma de hacer una distinción que es difícil por lo mismo de hacer en la realidad y la doctora Haack lo reconoce cuando advierte

que: “Por supuesto, los seres humanos reales no se adaptan perfectamente a los tres tipos que distingo; sus motivos están generalmente muy mezclados y son capaces de muchos grados y tipo de autoengaño. Un buen ambiente de trabajo intelectual estimulará la investigación genuina y disuadirá al dogmático y al impostor; posibilitará el escrutinio mutuo entre quienes trabajan en un área” (Haack, 2008, p. 214). Lo más interesante del texto de Haack es la impresión que produce de estar hablando de algo que sucede en la universidad actual, esclava de los presupuestos estatales, pero también de los ídolos de la calle, para encontrar así eco en la sociedad, con el peligro de caer en posturas demagógicas.

Es claro y estamos de acuerdo con la profesora Haack cuando advierte que un ambiente hospitalario es el que promueve la investigación genuina con incentivos dirigidos a ello y que premia a los que lo hacen. En cambio, agrega con un valor admirable, que desoculta nuestros propios ídolos del mercado lo siguiente:

El entorno no será hospitalario en la medida en que los incentivos y las recompensas estimulen a las personas a elegir temas triviales en los que se puedan obtener resultados fácilmente, a disfrazar los problemas antes que a abordarlos, a ir tras lo llamativo, lo que está a la moda, y lo impresionantemente oscuro en vez de lo profundo, lo dificultoso y lo desagradablemente claro; en la medida en que la disponibilidad para el trabajo mejor y más significativo es obstruida más que por la posibilidad por medio de revistas y seminarios abultados con lo trivial, lo amañado y lo negligente o deliberadamente vago; en la medida en que el examen recíproco es obstaculizado por las manías, la moda, la ofuscación y el miedo a las personas influyentes. (Haack, 2008, p. 215).

La conclusión de la doctora Haack es que actualmente el entorno universitario no es amable y se remite a su área, la filosofía, y se refiere a problemas como la necesidad de la filosofía de paliar el ser la pariente pobre de las ciencias relacionándose con “las ciencias duras” en trabajos interdisciplinarios, o intentando a más no poder el publicar en revistas indexadas que signifiquen ingresos a sus instituciones. El peligro de publicar por publicar es el de publicar en revistas no importantes pero reconocidas por los asesores de los ministerios de educación. Otro resultado que advierte la autora es que la necesidad

de publicar aumenta la cantidad de revistas nuevas, lo que trae consigo, que ya nadie puede leer todo lo que está a su alcance, y el publicar es más bien una obligación contractual que una genuina necesidad de compartir conocimientos. En relación con los congresos no podemos dejar de citar *in extenso* a nuestra autora por el entusiasmo que nos provoca su valiente defensa de la integridad intelectual:

Como los libros y las revistas, los congresos podrían ser, y ocasionalmente lo son, importantes canales de comunicación. Pero todos estamos familiarizados con la realidad de que la propia institución pagará sus gastos si usted presenta una ponencia; familiarizados también con los anuncios del congreso que dan a conocer discretamente que, en tanto usted paga el alto costo de registrarse, su ponencia será aceptada; con los estupefactos programas días tras días de múltiples sesiones paralelas; con las presentaciones de veinte, doce o, incluso, diez minutos; con la medida en que los congresos se han convertido en un tema de “contactos”, de “exposición” y, por supuesto de paseos... más que en asuntos de comunicación. (Haack, 2008, p. 223).

Con lo que la doctora Haack, creemos, añora la tranquilidad y el tiempo necesario en filosofía para alcanzar sus logros, transformando a los filósofos en máquinas de producir artículos sin tiempo para pensar más allá del presente apabullante de un trabajo que no toma en consideración la naturaleza del trabajo académico y que nos trata como mano de obra en la fábrica universitaria moderna, donde mientras más mejor, más titulados, más *papers*, etcétera. No es extraño entonces que muchos académicos en vez de plantearse problemas auténticos, como pide Ortega muchas veces, caigan en el preposterismo y se limiten a demostrar lo que proponen, que ya es algo en lo que están plenamente convencidos, así sea el principio de una disgregación que lo único que hace es deducir consecuencias de principios o dogmas aceptados *a priori* por el investigador. Lo que trae consigo varios peligros que le parecen a Haack típicos también de las humanidades sobre todo.

Habría dos tendencias resultado del intento de la filosofía por ser como las ciencias duras “...el cientificismo, que liga demasiado estrecha o inadecuadamente a la filosofía con las ciencias; y la crítica radical de las ciencias, como si estas fueran solo ideologías enmascaradas por una

retórica intimidante en la forma de apelaciones a la *racionalidad*, la *objetividad*, etcétera. La primera es el resultado de la envidia del éxito de la ciencia, la segunda es el resultado del resentimiento por el éxito de la ciencia” (Haack, 2008, p. 224). Como resultado de la envidia tenemos el intento por darles un rigor lógico o matemático a escritos que a lo mejor ni lo necesitan, por el cariz de sus asuntos. La envidia puede darse en el intento por de alguna manera atreverse a decir que tal o cual problema podrá ser resuelto matemática o físicamente algún día y que es cuestión de tiempo nada más.

En este hacer que se hace ciencia sobre todo por quienes no son científicos se cometen otras falacias que especialmente en el área de filosofía tienden a no ser buena ciencia ni buena filosofía, pero que tiene éxito por aparentar tener el rigor de la ciencia y no atenerse a lo que Aristóteles ya señaló respecto de que las ciencias teóricas pueden ser exactas porque su objeto de estudio, los números o Dios, son entes eternos, inmutables, pero, en cambio, en las ciencias prácticas, la ética, ¡la economía!, el objeto de estudio, la conducta humana, es tan variable que el método que se emplee deberá ser tan flexible como el metro de plomo de Lesbos del que habla Platón que se adapta a los contornos irregulares de los trozos de mármol que el cantero debe medir. Sin embargo, se insiste en hacer filosofía como si fuera una ciencia y no se comprende que su método es otro, su fin también y que por ende su sentido final corresponde a otro discurso, a otra forma simbólica. Si se entendiera bien esto, se podrían evitar discusiones ociosas entre ciencia y religión o entre filosofía y ciencia, como las discusiones sobre el Jesús histórico, que es una realidad, y el Jesús bíblico, que es otra realidad, o entre evolucionistas y creacionistas, que discuten entre sí, pero que en definitiva hablan de cosas diferentes con propósitos diferentes, cual una Babel sin fin. Otro problema que surge en este hacer que se hace ciencia cuando en verdad se hace filosofía imitando a la ciencia para hacer mejor filosofía, se cometen otras falacias aparte del preposterismo.

Alan Sokal y Jean Bricmont (1999) se hacen cargo de una crítica a la filosofía actual que hace mala filosofía por querer hacer ciencia en vez de ella. La crítica cubre figuras importantes del espectáculo académico como Jaques Lacan, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Bruno Latour, Jean Baudrillard y otros¹¹. Crítica que en particular

nos alejaría del propósito de este artículo, pero que es digna de ser tomada en cuenta con detalle en otra ocasión. Lo que sí haremos es revisar la introducción general al tema que hacen los autores para así aquilatar la importancia de sus críticas en medio de este momento académico crítico. Lo hacemos sin erguirnos nosotros como crítico de autores tan diversos e importantes, siendo autores que no son de nuestra especialidad, y no sabemos si tendremos tiempo en nuestra ya larga vida para conocer bien esos autores y aquilatar la crítica que Sokal y Bricmont les hacen. Sin embargo, creemos que es interesante y provechoso conocer en general la crítica para darnos cuenta de los peligros que acechan a la filosofía cuando trata de ser otra de la que siempre ha sido.

La crítica de estos autores nos alertará sobre nuestra labor en la universidad y particularmente en la investigación. Sokal y Bricmont advierten sobre abusos cometidos en este controvertido momento, que una vez pareció prometer más de lo que pudo cumplir, nos referimos al posmodernismo, señalan varios abusos. 1° Hablar detalladamente los filósofos de teorías científicas que conocen poco; 2° Incorporar a las ciencias humanas o sociales nociones que pertenecen a las ciencias naturales, sin justificarlas propiamente, ni conceptual ni empíricamente; 3° Mostrar una erudición superficial al lanzar en un contexto términos técnicos de otro, solo para aparentar y 4° Manipular frases sin sentido, mostrando falta de respeto por las palabras y sus sentidos (Sokal & Bricmont, 1999). Claro está que con estos abusos se adquiere cierta notoriedad y un aire de profundidad, que no es sino oscuridad, o una nueva forma de escolasticismo ¿Que esto es injusto con los humanistas sin mucho conocimiento científico? Sokal y Bricmont se defienden diciendo “No es, pues, nuestra intención burlarnos de los críticos literarios que cometen errores cuando se refieren a la teoría de la relatividad o al teorema de Gódel, sino defender los cánones de la racionalidad y de la honradez intelectual que son, o deberían ser, comunes a todas las disciplinas” (Sokal & Bricmont, 1999, 24).

Resumiendo, entonces, para concluir, la universidad hace que educa integralmente, cuando solo forma profesionales; hace que investiga cuando en vez de buscar la verdad, se limita a publicar meras deducciones de lo que todos saben; la universidad cree que sirve al país cuando solo sirve a los intereses del mercado; la universidad cree que es

una institución pedagógica cuando no respeta los principios pedagógicos más elementales –y pide calidad cuando lo que realmente paga es la cantidad–. Todo esto porque la universidad no es una empresa comercial. En una empresa cuanto más se produce mejor, cuando más barato cuesta producir, mejor. Una empresa que vende títulos en este caso, aspira a vender más y a gastar lo menos posible. No tiene en cuenta que en la universidad el cliente, el alumno, no tiene siempre la razón, no puede venir a pedirnos a los profesores explicaciones de por qué

les va mal, como si nosotros tuviéramos la culpa de sus fracasos. La universidad no puede pretender ser moderna cuando su ideal es un aula con muchos alumnos y un profesor con muchas horas de clases. No se puede pedir calidad y cantidad a la vez. No puede ser democrática cuando su esencia es ser aristocrática en el mejor de los sentidos, el de los mejores intelectual y moralmente. En fin, la universidad hoy para la filosofía es un problema auténtico, como diría Ortega, y un auténtico problema... para quienes quieran resolverlo¹².

Referencias

- Cassirer, E. (1993). *Antropología Filosófica*. México: FCE.
- Cifuentes, L. (1989). El Proyecto MECESUP: Un ejemplo de aplicación de la política universitaria del Banco Mundial. *Ciencia al día Internacional*, 1 (2).
- Cifuentes, L. (1998). Crisis y rescate de la universidad, contribución al debate en torno al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Enseñanza Superior (MECESUP). *Revista Chilena de Humanidades*, (18-19), 245-268.
- Cifuentes, L. (2001). Crisis universitaria e investigación. *Ciencia al día Internacional*, 4 (1).
- Debord, G. (1995). *La Sociedad del Espectáculo*, (Trad. de Duque, R). Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.
- Haack, S. (2008). *Ciencia, Sociedad y Cultura: Ensayos escogidos*. (Trad de Otero, Edison). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Issa, J. (2013). Acerca del Valor Profesional del Profesor de Filosofía. *Ludus Vitalis*, 21 (40), 393-396.
- Jaume, A. (2013). Filosofía, ciencia y progreso. O la filosofía no sirve para nada o es el remedio para todos los males. Un intento de dar respuesta a la cuestión acerca del valor de hacer filosofía. *Ludus Vitalis*, 21 (40), 397-400.
- Ortega & Gasset, J. (1966). *Misión de la Universidad. Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Lasagabaster, I. (2013). Reflexiones sobre la Universidad, su Crisis, la Educación y la Crisis Económica. *Revista catalana de dret públic*, 47, 21-39.
- Scheler, M. (1969). *Conocimiento y Trabajo*. Buenos Aires: Nova.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1999). *Imposturas Intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Lima: Alfaguara.

Notas

- ¹ Luis Cifuentes S. advierte que desde 1980 el Banco Mundial ha promovido una política neoliberal para las universidades latinoamericanas caracterizada por la diversificación de los tipos de universidades y de las fuentes de financiamiento junto con la redefinición de la función del Estado (el Estado subsidiario) y la búsqueda de la calidad y la equidad. Todo esto dentro de una política general de disminución del gasto fiscal. Pero ha sucedido que esto ha significado el crecimiento del sector privado con un descenso de la calidad y de la igualdad o equidad. El MECESUP ha sido la institución que según el autor ha puesto en práctica las políticas del Banco Mundial. El sistema neoliberal que comenzó en 1981 ya es tiempo, entonces, de que pueda ser evaluado como sistema en sí y como respuesta a los nuevos tiempos (Cifuentes, 1989).
- ² La comunidad académica internacional ya ha despertado de cierto letargo y está atreviéndose a mostrar los peligros, defectos y males, de una concepción de la universidad que no tiene en cuenta su esencia como institución del saber superior. Esto se nota en que en una rápida búsqueda por Internet uno se encuentra con artículos sobre el tema de gran interés y cuyos nombres son de suyo significativos. Por ejemplo, los artículos de: Fernando García-Quero (n. d.). Crisis y Universidad: de intelectuales a hacedores de papers (http://www.eldiario.es/zonacritica/Crisi-Universidad-intelectuales-hacedores-papers_6_265683463.html); Pablo Chuminato, (2013). A Ciencia Cierta, el Papel de los *Papers* (Efecto del Arribismo Científico en las Humanidades). *Rev. chil.lit.nº 84* Santiago; Luis Cifuentes Seves (2001). Crisis universitaria e investigación. *Ciencia al día Internacional-Artículo 7 Política Científica*; Carla Cordua (2012). La Crisis de las Humanidades. *Revista de Filosofía. Vol. 68*, (2012) 7-9; Iñaki Lasagabaster Herrart (n.d.), Reflexiones sobre la Universidad, su Crisis, la Educación y la Crisis Económica. *Revista catalana de dret públic. #47*, 21-39); Jorge Issa. (2013) Acerca del Valor Profesional del Profesor de Filosofía. *Ludus Vitalis. Vol. XXI. Nº 40*, 393-396; Andrés L. Jaume. (2013) Filosofía, Ciencia y Progreso o la Filosofía no sirve para Nada o el Remedio para Todos los Males. Un Intento de Responder a la Cuestión acerca del Valor de Hacer Filosofía. *Ludus Vitalis. Vol. XXI. Nº 40*, 397-400).
- ³ Un caso preocupante de esta situación y que nuestros autores olvidan es el del *pedagogo*. El pedagogo es el *profesional de la educación*. La pedagogía no es ciencia como tal, pero es un arte que hace uso de diversas ciencias, psicología, sociología, lingüística-y hasta de otras artes como la oratoria, la retórica, el arte dramático etcétera. Sin embargo, el pedagogo es raras veces consultado cuando de decisiones de política educativa se trata y así se cometen errores que a la larga se pagan. Todos conocemos los casos de construcciones de aulas o salas de clases que no sirven para hacer clases, porque no se les preguntó a los pedagogos cómo debieran ser para servir ese propósito; todos conocen planes utópicos que sirven para impresionar en el papel pero que no son realizables.
- ⁴ “En los últimos cincuenta años, la Medicina se ha dejado arrollar por la ciencia, e infiel a su misión, no ha sabido afirmar debidamente su punto de vista profesional... la ciencia, al entrar en la profesión tiene que desarticularse como ciencia, para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Algo parejo acontece en las relaciones entre cultura y ciencia... cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. En nuestra época, el contenido de la cultura viene en su mayor parte de la ciencia... El que hoy se *crea* más que nada en la ciencia no es a su vez un fenómeno científico, sino una fe vital, por tanto, una convicción característica de nuestra época. Hace quinientos años se creía en los Concilios. La cultura, pues, hace con la ciencia lo mismo que hacía la profesión. Espuma de aquella lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia... la cultura necesita –por fuerza, quíerese o no– poseer una idea completa del mundo y del hombre; no le es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos del absoluto rigor teórico casualmente terminan... De la ciencia no se vive (Ortega, 1966, pp. 340-343).
- ⁵ En relación con los cambios en acortar el tiempo de las carreras, homologar las carreras y similares que partieron en Europa (Bolonía) el resultado no ha sido muy bueno y ha generado problemas que Lasagabaster (2013) explica muy bien. Al respecto citamos “El proceso de homogenización de los planes de estudio en Europa ha estado dirigido a lograr una equiparación de los diferentes títulos universitarios europeos, estableciendo un número de créditos similar en las diferentes titulaciones Esta equiparación ha tenido que enfrentarse a un hecho innegable, la diferencia de créditos exigibles según las carreras. No reciben el mismo trato ni tienen las mismas características los estudios de ingeniería, arquitectura, ciencias sociales, ciencias médicas o ciencias naturales, por citar algunas de ellas” (Lasagabaster, 2013, p. 28). En seguida el autor hace ver las diferencias en cuanto duración de los grados en España en comparación con el resto de Europa y concluye que es más difícil de lo que se piensa lograr la homogenización de las carreras por la posición que las facultades tienen con relación a sus carreras. Podríamos agregar algo que se dará en Chile, pero que seguramente es más extendido, la necesaria adecuación de los marcos legales a las posibles nuevas carreras ¿cuáles serán propiamente universitarias, las de cuatro, cinco o seis años? ¿a quiénes se le pagará una asignación de título? ¿cuáles serán reconocidas por el Estado? ¿qué pasará con los sueldos, beneficios y bonos de profesionales con carreras de distinta duración?
- ⁶ A lo que se agrega el tema de la evaluación de la investigación. Al respecto Lasagabaster (2013) señala: “Los instrumentos de medición de la calidad presentan importantes problemas de neutralidad, control y universalización de los criterios usados en su elaboración. En primer lugar se quisiera llamar la atención sobre la ausencia de índices en algunos campos de las ciencias sociales, donde se evidencia la dificultad de creación de esos instrumentos. Desde otros campos científicos, de las denominadas ciencias experimentales, se afirma, sin excesiva reflexión en la materia, que los criterios utilizados en la química, la física o la biología son aplicables a las ciencias sociales. La afirmación no puede ser menos científica, y es deudora de una concepción mecanicista de la ciencia, en la que se entiende que lo es posible en las ciencias experimentales también lo será en las ciencias sociales. Se trata de una extensión de lo posible en las ciencias experimentales a las ciencias sociales, considerando aquellas que todo es

medible y cuantificable. Es un comportamiento este deudor de un complejo de superioridad, que llegaría al absurdo de considerar que el mejor gobernante sería el científico o científica que logra un premio Nobel” (Lasagabaster, 2013, p. 32).

⁷ Concepto (preposterismo) acuñado por Jacques Barzun y utilizado por Susan Haack para diagnosticar la decadencia de los estándares de calidad del trabajo intelectual en la vida académica universitaria actual y, especialmente en la filosofía académica, y sus amplias repercusiones desalentadoras para la investigación y la búsqueda del conocimiento. Según Haack las dos modalidades más generalizadas de preposterismo son los modos dogmáticos e impostural de razonamiento. La modalidad dogmática consiste en construir un caso a favor de una proposición de la que uno está previamente convencido y respecto del cual no está dispuesto a revisión alguna. En cuanto al razonamiento impostural, Haack lo caracteriza como el construir un caso a favor de una proposición de la que uno espera le proporcione ventajas como fama, dinero o trabajo, y cuya verdad o falsedad le resultan indiferentes” (Otero, Edison y Jorge Gilbert. *Diccionario de epistemología*. Universidad Central, Santiago-Chile: 2013, p. 196).

⁸ Es corriente el consejo de los académicos con más experiencia y exitosos el recomendar escribir los resúmenes y a veces las introducciones una vez que se ha escrito el desarrollo del artículo y se sabe las conclusiones a las que se llegó, lo que es pasar de *postpreterismo* a *preposterismo* para dar la impresión de que, lo que una vez fue una exploración de un tema sin saber si se tendría éxito o no, ha resultado finalmente exitosa. Lo mismo que sucede con el fingir que se va a investigar algo cuando se piden fondos estatales, cuando ya se investigó y se sabe que la investigación tuvo éxito.

⁹ Haack (2008).

¹⁰ El problema que surge en este mercado del conocimiento donde la información vale porque tiene su precio, y algunas

revistas o editoriales cobran por publicar, es que Lasagabaster advierte que “Cuando se trata de medir la calidad de las editoriales, la elaboración de los rankings presenta problemas de especial importancia. Las editoriales son negocios que buscan el beneficio, y el beneficio editorial no acompaña a la calidad científica, al menos no sistemáticamente, aunque lo pueda hacer en algunos casos. Las editoriales tienen un gran interés en publicar manuales universitarios, mementos y obras de consulta o dirigidas a la práctica profesional. No es difícil argumentar que esas obras están muy lejos de lo que habría que entender como elaboraciones científicas. La elaboración de rankings de editoriales y publicaciones se ha hecho de forma muy discutible. Así después de preguntar a la comunidad científica por las editoriales más importantes esas editoriales que salen en primer lugar de la parrilla se sirven de esa posición para alimentar su mantenimiento en el puesto. Una vez que se está delante en la clasificación, todas las personas perseguirán publicar en esa editorial, porque es la primera precisamente... De esta manera, salir en los primeros puestos va a garantizar la permanencia. La pérdida de puestos en la clasificación de editoriales se producirá como consecuencia del fracaso económico, y no precisamente de la baja calidad científica” (Lasagabaster, 2013, p. 33).

¹¹ Es tentador arriesgar una hipótesis: En esta “sociedad del espectáculo” que es nuestra realidad política (cfr. Guy Debord. (1995) *La Sociedad del Espectáculo* y Mario Vargas Llosa (2012) *La Civilización del Espectáculo*). ¿No será que también el mundo académico se está transformando en un espectáculo? La posibilidad de serlo también sería un peligro para el trabajo honesto y libre que debe ser el académico y las universidades también podrían caer en el pan y circo de una sociedad de masas dirigida, y lo que es peor, educada por los *mass media*.

¹² Cfr. Luis Cifuentes Seves (1998), Crisis y Rescate de la Universidad. *USC firgoa*, 1-10.