

REFLEXIÓN EN PLURAL SOBRE UN CAMINO QUE ILUMINE LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos de la Isla Veraza

CARLOS DE LA ISLA es Profesor Emérito del ITAM. Dentro del Departamento Académico de Estudios Generales ha realizado una labor extraordinaria y su contribución a la obra educativa del ITAM es invaluable. Entre los principales campos de su interés han estado siempre la filosofía de la educación y la ética. Su quehacer docente y de investigación muestra con lucidez su sólido pensamiento y su pasión por la formación de la persona y la realización de la justicia.

Tomado de: *Revista del Instituto Tecnológico Autónomo de México*,
Verano 1973, No. 1, pp. 4-13.

REFLEXIÓN EN PLURAL SOBRE UN CAMINO QUE ILUMINE LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las múltiples direcciones, formas y modas de educación superior y las constantes apasionadas críticas a sistemas y fines educativos nos invitan a estas reflexiones.

¿Es la educación superior el medio por esencia de integración personal o es la adoración con la mente hincada a las estructuras del hombre económico o quizás a la industria institucionalizada productora de paquetes humanos que serán disputados en la compra venta?

Algunas respuestas

A. Huxley refiriéndose a los fines de la educación hace un análisis de los sistemas y concluye: “Los dos distintos tipos de educación – educación para la vida libre y responsable, y educación para el sometimiento – coexisten en las democracias de occidente donde las escuelas para infantes responden al primer tipo y la mayor parte de las demás al segundo. En los países fascistas ni siquiera las escuelas para infantes pueden pertenecer al primer tipo.” Raymond Aron en su estudio sobre *Algunos problemas de las universidades francesas* dice que “las universidades europeas son instituciones históricas a las que la sociedad moderna de tipo industrial impone e impondrá cada vez más profundas transformaciones”. Aron se refiere a universidades europeas, porque su estudio se centra en ellas, pero su afirmación es aplicable a todas las formas de educación superior en países donde las exigencias tecnológicas ya están determinando las

mismas reformas. Ortega y Gasset al referirse a “La misión de la Universidad” enfatiza: “La educación superior contemporánea ha complicado enormemente la educación profesional que la Universidad medieval proporcionaba en germen, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o trasmisión de la cultura. Esto ha sido evidentemente una atrocidad. Funestas consecuencias que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son incultos, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también — el ingeniero, el médico, el abogado, el científico.” Esta crítica de Ortega sigue siendo materia austera de reflexión cuando se contempla en tantas instituciones la tendencia aguda a una especialización tan técnica e instrumental que sacrifica la cultura. En el mismo sentido resulta impresionante otra vibrante afirmación de él mismo: “Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás.” Una censura semejante formulaba Wilkinson en la solemne tradición de Oxford: “El especialismo, decía, junto con la formación profesional se extienden como un veneno.” Rizieri Frondizi empeñado en la reforma de la educación superior de Argentina, refiriéndose a los problemas de las universidades latinoamericanas y en particular al aspecto pedagógico, considera que “el mayor defecto corresponde al simple acopio de información sin atender al aspecto formativo de la personalidad total del estudiante. Es el recitador de fechas, estadísticas, clasificaciones y opiniones de todo el mundo sobre todas las cosas. Pero él no tiene opinión sobre nada”.

En una entrevista celebrada en Roma Marcuse declara: “Soy partidario de las universidades, aunque éstas necesitan una reestructura-

ción radical de la enseñanza. Esto significa romper con la tradición académica que ha llegado a ser pasiva y sustituirla con una enseñanza ligada a los problemas de la sociedad y de la transformación de esta sociedad. Pero en la medida en que las universidades tienden hacia una autonomía educativa actúa una segunda tendencia: aquella que para conservar el orden establecido trata de suprimir cualquier educación verdadera capaz de desarrollar la conciencia y el conocimiento de las personas.” Interrogado sobre la relación hombre nuevo-sistema contestó: “El problema central para mí es siempre saber cómo se pueda obtener este cambio radical de los hombres antes del cambio revolucionario de las instituciones de base social y política.”

Luis Alberto Sánchez en su estudio sobre *La Universidad latinoamericana y el medio social* cuando analiza los objetivos de la educación superior con respecto a la vida cívica dice: “Si toda la educación ha de tender como se pretende, sólo a suministrar al hombre elementos de defensa para su vida material, si de lo que se trata es de convertirlo en instrumento de desarrollo económico, ello significa irremediablemente supeditarlo a las contingencias de la existencia, dejando de un lado las de la vida.” Y en esta misma línea crítica a ese tipo de educación pragmática comenta M. de Miranda en su obra *La misión internacional de la Universidad*: “Los grandes universitarios se recluyen en su especialidad, se integran en las profesiones liberales, en los cuadros de empresas privadas. La juventud acude a la Universidad para obtener un diploma, que le facilite la conquista del nivel de vida.” Y en un estilo irónico y explosivo, como expresión del choque entre dignidad humana y sensación de mercancía, los estudiantes del Instituto Universitario de Ciencias Sociales de Trento interpretan así la educación superior (Documentos del 31 de enero de 1968): “La Universidad es una de las Instituciones productivas del sistema social actual como sistema mercantil – (sistema de mercancías). Produce un tipo particular de mercancía: el hombre, considerado como mercancía, como fuerza de trabajo calificada o en camino de calificación, como diplomado o candidato al diploma.

“La finalidad de esta institución productiva (la Universidad) es ubicar esta mercancía (los estudiantes diplomados) en el mercado de trabajo a fin de venderla y de insertarla en el ciclo complejo de producción social para que ella sea consumida.

“Una particularidad de este producto (estudiante-mercancía) es la de poder ser puesta en el mercado de trabajo, ya sea durante el proceso de producción (estudios) como trabajador de tiempo parcial (estudiante-trabajador) ya sea finalmente como producto terminado (diplomado).

“La institución productiva funciona además de manera tal que transfiere una gran parte de mercancía en camino (estudiantes) durante la fase intermediaria del ciclo de fabricación.”

Y al hacer referencia al destino social de la mercancía (v. g. el sociólogo) comentan cuatro casos posibles:

1. *La venta no se logra*: el que busca su primer empleo —mercancía invendida—► sociólogo oficial: al “servicio de la patria”.
2. *La venta tiene éxito pero el comprador no es de los mejores*: subempleado—► sociólogo docente: “sociólogo baby-sitter”.
3. *El comprador es de los mejores*: el que llega al happy-few—► el sociólogo se compra para hacer sociología: “crítico” pero dócil al mando (organismo público o privado).
4. *Consumo dentro de la industria productora* (la Universidad): diplomado ayudante—► dócil seguidor del docente: se “forjará a su imagen y semejanza”.

Son incontables los documentos estudiantiles lanzados en un tono análogo y con críticas muy semejantes. Existen ya escuelas y universidades estructuradas y gobernadas por estudiantes donde pretenden inmunizarse de todos los vicios que condenan. “Ay de nuestra Universidad si llega a ser un campo de acción para organizadores sagaces y los estudiantes se vuelven a hallar *in statu alienationis*.” Así se expresa H. E. Seifer, lector de la Contra-Universidad de Kyoto,

Japón. Otros ejemplos de este tipo de universidades son: La Universidad Crítica de Berlín, las Universidades Libres o Contra-Universidades de E.U.A., Universidades libres de Francia.

Paréntesis de referencias históricas

Detrás de cada uno de los rechazos de los juicios citados anteriormente existe un reclamo. Se rechaza la formación pragmática que convierte al hombre en objeto útil, la especializada que margina la cultura, la formación enciclopédica sin principio de unidad racional, se rechaza la formación regida por principios de mercadotecnia y en general todo sistema enajenante por la rigidez, la programación, el autoritarismo y las estructuras. Detrás de estos rechazos se clama por una educación al servicio del hombre, de la sociedad y de su desarrollo; por una educación que integre a la persona y le permita ser un sujeto con creatividad y originalidad, sujeto agente de dirección y cambio; por una formación hacia la razón y la libertad y la vida: se reclama el derecho simplemente a una educación humana.

Y ¿qué hay de estas exigencias en el origen de la educación superior? (El retorno al origen no significa tendencia a la identificación, ni retroceso, ni búsqueda de moldes en el pasado, es un simple medio para conocer mejor la realidad.)

La naturaleza de la Universidad medieval corresponde en términos generales a la estructura del actual gremio o comuna, aunque se desarrolló partiendo de la institución tradicional de las escuelas catedralicias, fue esencialmente un gremio libre de estudiantes con autogobierno que poseía privilegios especiales de independencia. La palabra Universidad se empleaba con el sentido de *communitas* para significar cualquier corporación libre, y lo que ahora expresamos por el término “universidad” se describía como *Studium Generale*, lugar de estudio abierto a estudiantes de otras ciudades y países. La Universidad de París que fue el más antiguo *Studium Generale* del norte de Europa y el centro más famoso de filosofía y

teología, era una corporación de maestros y graduados que habían recibido autorización para enseñar.

La Universidad de Bologna que fue aún más antigua que la de París y el centro principal de estudios de derecho en Occidente, era una corporación de estudiantes en la que los profesores no tenían ni responsabilidad directa ni control. Maestros que tenían una organización independiente, eran invitados por los estudiantes a participar en debates o a expresar sus ideas.

Las recientes contra-universidades y universidades críticas y libres (ensayos de educación superior que se juzgan más arriesgados y revolucionarios) tienen un claro antecedente histórico en la estructura de los *Studia Generalia* que siguieron el ejemplo de Bologna; y no sólo existe analogía, en la forma de autogobierno estudiantil, también en los temas fundamentales que eran materia de estudio y debate: temas sobre el hombre y los problemas sociales. Las famosas escuelas como las de París y Bologna ganaron prestigio internacional y formaron en sus aulas a estudiantes de todo el Occidente de Europa. “Estas universidades, apunta Dawson con sorprendente sencillez, proporcionaba a los alumnos UN SENTIDO COMÚN DE LOS VALORES INTELLECTUALES Y DE SU PROYECCIÓN SOCIAL.” Éste era el objetivo de aquellos notables centros de educación superior. Simple enunciado que contrasta con los infinitos y complicados esquemas y glosarios de objetivos y fines de tantas instituciones actuales de educación.

Formaban una élite intelectual y, con criterio de selección, exigían las capacidades humanas que permitieran a los estudiantes avanzar por los siete años para obtener la maestría en Artes (por ejemplo) y los doce años más para el doctorado. A pesar de los prolongados estudios estas universidades contaban entre sus alumnos a gente pobre y de origen humilde sostenidos económicamente por organismos afiliados. (Resulta ser coincidente, secular y no exclusiva de nuestro tiempo, la idea de una universidad abierta a todo estudiante sin distinción de clases; lo que no resulta coincidente, aunque tenga antecedentes seculares, es ese criterio de selección, que, por bien del alumno y para ahorrarle frustraciones y desequilibrios, exige

las capacidades intelectuales y humanas que prometen la posibilidad de realización de las metas deseadas sin la oportunidad de adquirirlas.)

El ideal del equilibrio humano como meta de la educación perduró a través de innumerables cambios impuestos por las circunstancias históricas: La temprana Edad Media centrada en el estudio de los clásicos latinos y el llamado Renacimiento del siglo XII que vuelve al pensamiento de los clásicos y el Renacimiento Italiano y las crecientes universidades mantenían el ideal de la formación humana. Aun el gran Leonardo da Vinci que perteneció a aquella culta sociedad que, por primera vez en la historia se sentía apasionada por la técnica mecánica y la invención científica, Leonardo, que se enorgullecía de llamarse *homo senza lettere*, hombre iletrado, no fue un genio autodidacta milagroso; él heredó la tradición científica de Grosseteste y de Roger Bacon a través de los maestros de París, y esta tradición era profundamente humanista.

Siacca en su libro *El problema de la educación* al referirse a esta época dice: “Los estudios literarios, los de historia y del pensamiento de los clásicos eran considerados como la esencia de la educación intelectual, entendida como formación de la personalidad; aprender los clásicos significaba apoderarse del medio más idóneo para expresar el propio pensamiento, y por la íntima relación entre expresión y pensamientos, también para bien pensar, y penetrar así en las obras maestras y educar el gusto en la belleza, procurar un goce estético y lograr una personalidad armónica”. Pier Paolo Vergerio define así en el siglo XIV ese tipo de educación llamada liberal: “Llamamos liberales los estudios que son dignos de un hombre libre, aquellos por los que se busca y ejercita la sabiduría y no el lucro y el placer que son los estímulos de la acción de los caracteres vulgares. La educación es liberal porque libera de la esclavitud de los exclusivos intereses utilitarios y es humanista en cuanto forma la *humanitas*.” También Vittorino da Feltre establece su “Casa Giocosa” para impartir una educación humana en la libertad para la vida. (No pueden ser más claras las analogías entre estos fines educativos y

los que aceptamos ahora como más modernos e innovadores que se formulan como educación liberadora de toda enajenación.)

No es objeto de estas reflexiones recorrer el estudio de la filosofía educativa; mas para conocer el origen de tantas corrientes y criterios de educación y de ese tipo de educación tecnificada, especializada que, olvidando al hombre como sujeto de formación, lo convierte en objeto de producción, es necesario tener presentes los grandes capítulos de la filosofía de la educación:

La reacción contra el formulismo humanístico de Erasmo de Rotterdam, la pedagogía de la Reforma y Contrarreforma, el problema del método en Bacon y Descartes, el realismo pedagógico de Comenio, el desarrollo del cartesianismo en Pascal y Spinoza, el desarrollo del empirismo en Hobbes y Locke, el monadismo de Leibniz, el historicismo de Vico, el idealismo empírico de Berkeley, la conclusión escéptica del empirismo de Hume, el iluminismo, el criticismo de Kant, la trascendencia del idealismo en Fichte, Schelling, Hegel y Schleiermacher, la pedagogía del romanticismo en Pestalozzi y Froebel, la crítica del idealismo, la revisión crítica del hegelismo en Strauss, Feuerbach, Marx y Kierkegaard, el positivismo social y evolucionista, el utilitarismo social en Bentham y Stuart Mill y el pensamiento contemporáneo.

Paralelamente a las teorías positivistas y utilitaristas y con influencia recíproca crece y se extiende irresistible el fenómeno de la técnica que, como muestra Ellul, influye en la economía, en los sistemas, en el estado, en la política y en la hechura del hombre económico: "El hecho económico comprende en nuestro tiempo, y cada vez más, toda actividad humana. Todo se ha convertido en función y objeto de la economía; pero esto ha ocurrido por intermedio de la técnica... Lo que no era sino hipótesis de trabajo tiende a encarnarse. El hombre se modifica lentamente bajo la presión, cada vez más intensa, del medio económico hasta convertirse en ese hombre de extremada delgadez que el economista liberal hacía entrar en sus construcciones... Todos los valores son reducidos al dinero que se convierte en una especie de primado psíquico. No por los teóricos, sino en la práctica corriente, al mismo tiempo que la ocupación

importante del hombre parece ser la necesidad de ganar dinero. Y este signo se convierte de hecho en el signo de la sumisión del hombre a lo económico, sumisión interior que es más grave que la exterior... La burguesía pierde terreno pero su sistema, su concepción del hombre ganan. Tanto para el proletario como para el burgués el hombre no es sino una máquina de producir y consumir.”

Es fácil comprender cómo, por influencia de las ideas positivistas y utilitaristas y por el dominio impresionante de la técnica, grandes áreas de la educación se hayan convertido en partes integradas del mecanismo económico: instituciones productoras de mercancías (carreras, estudiantes, diplomados) que tienen demanda en el mercado.

¿Existe un camino que ilumine la persona?

En su obra sobre educación *Ends and Means*, Huxley afirma: “Ni la instrucción técnica ni la académica o liberal son satisfactorias. El hombre que pasa a través de nuestra educación superior puede egresar transformado en un loro. En este caso decimos que los propósitos de la educación ha logrado éxito parcial. O bien (y entonces creemos que la educación ha logrado un éxito verdadero) puede egresar transformado en un intelectual, es decir, en una persona que sabe establecer relaciones entre los diversos elementos que constituyen la suma de sus conocimientos, que posee un sistema coherente de relaciones, dentro del que puede acomodar toda la nueva información que vaya recogiendo en el transcurso de su vida... El loro repite pero no comprende; el especialista mediocre comprende pero sólo lo referente a su especialidad; el intelectual comprende las relaciones que entrelazan los distintos sectores de la realidad que ha captado, pero lo hace teóricamente. Sabe, pero no siente ningún deseo de actuar sobre su conocimiento y en esto no se le ha educado; así vemos que ni este hombre, producto óptimo de nuestra educación es producto satisfactorio. A los alumnos de las escuelas técnicas no se les proporcionan los principios de integración. Sus

maestros no les suministran las estructuras de referencia, ningún sistema coherente de relaciones. Se les enseña un oficio; se les arma con una técnica y sólo con lo necesario de la teoría en que se basa esa técnica particular a fin de que resulten trabajadores eficaces. Para el hombre que ha sido educado técnicamente existen solamente trozos de información aislados y que no forman parte de un modo continuo; son como innumerables estrellas salpicadas en un abismo de incomprensión. Si llega a existir alguna continuidad, lo único probable es que ésta se encuentre constituida por ideas que vienen arrastrándose desde alguna teología anecdótica o que se han extraído de esa filosofía que enseñan los diarios o las revistas de cine. El 'producto logrado' de la educación técnica resulta tan poco satisfactorio como el 'producto logrado' de la educación académica." Ni resulta válido, pensando en soluciones, fecundar la educación técnica con los principios de la académica, con conocimientos generales, esperando obtener un hombre nuevo técnico y humanizado; y es que sencillamente no es posible combinar gérmenes de especies constitutivamente distintas: La educación técnica y de especialización hermética fragua en el hombre instrumentos para que el hombre subsista, la educación integral se dirige a construir al hombre y hacerlo capaz de crear su propio instrumental. Son pues especies que, de ser injertadas, producirían frutos monstruosos. Siempre será evidente aquel principio: Primero es ser y luego obrar. Primero es ser hombre y no simple autómatas y ese hombre obrará como lo que es; y por oposición, nunca esperemos que un autómatas se adorne con un comportamiento de persona culta. Bien decía Píndaro: "Nuestro primer deber es llegar a ser lo que somos." Y Maritain: "Nada hay más importante ni más difícil que llegar a ser hombre."

También se ha sugerido insertar en la deficiente educación superior técnica, especializada o académica el principio integrador del intelectual que logra relacionar sus conocimientos adquiridos en un todo que proyecta su poder unificador al mundo siempre nuevo del mundo del hombre y de las cosas; pero muchos técnicos y especializados repudiarían por rechazo (contrario a sus intereses) este principio de unificación; y además de ser imposible esta inserción

tampoco produciría el efecto de educación deseado, porque el propio intelectual está involucrado en el mundo de modo puramente cognoscitivo sin afectividad ni praxis. La humanidad le concierne sólo como parte de un mundo material como un dato problemático, en el mejor de los casos, pero siempre residente tranquilo del mundo frío y ordenado y bien relacionado de sus conocimientos.

Es imposible pues elaborar una forma armoniosa de educación técnica, especializada, académica sólo por la combinación equilibrada de materias y objetivos. Sencillamente los intereses del técnico no son los del intelectual ni los del especializado son los del hombre culto.

Pero sí existe un principio unificador capaz de vertebrar las infinitas divergencias de los intereses humanos. Ese principio unificador es el hombre mismo: El hombre es el único tema que logra interesar a todos los hombres cualesquiera que sean su grados de inteligencias o sus modos de existir. Sí es posible sumergir todos los grandes temas científicos técnicos o de reflexión en el apasionante universo del hombre; sí es posible penetrar de *humanitas* la ciencia, la técnica y la investigación. (Ni se entienda *humanitas* como un retorno a los clásicos del pasado que sería pensar sobre lo ya pensado, y violentar nuestra ubicación histórica; toda reforma debe ser una creación, y la tendencia al pasado como término de identidad o como mera copia sería un retroceso imperdonable; la *humanitas* ha de entenderse como el conjunto de los grandes temas de lo humano buscando que el hombre se comprenda y crezca en sí mismo y en su relación pluridimensional.)

Sólo el hombre penetrado existencialmente de lo humano puede insertarse en la humanidad y éste podría ser el camino de la educación hacia lo humano: Que el especialista no sólo conozca la técnica de su especialidad o la especialidad de su técnica, sino también, inseparablemente, cómo su técnica o especialidad ha afectado, afecta y afectará a los hombres; que sea consciente de sus efectos en la persona, en la sociedad y en el plano económico, político, de integración o de cambio; que el técnico, especialista, profesional por distintos caminos, estudios y materiales posean sin excepción como

fundamento y esencia educativa ese esquema de ideas sobre ellos mismos, sobre el mundo, su historia y sus problemas que les permita situarse con fecundidad humana, en su espacio y en su tiempo. Marcuse dice al analizar la enajenación del individuo en la gran sociedad en su obra *La sociedad opresora*: “Después de haber expulsado del mundo científico las cualidades no cuantificables del hombre y de la naturaleza, la ciencia siente una necesidad de redención y pacta con las ‘disciplinas humanistas’.” La dicotomía entre la ciencia y las disciplinas humanistas (la definición es falaz: ¡como si la ciencia ya no formara parte de la humanidad!) no puede superarse simplemente con el mutuo respeto y reconocimiento; su solución implicaría el ingreso de los fines humanistas en la formación de los conceptos científicos y, viceversa, el desarrollo de los fines humanistas bajo la dirección de tales conceptos científicos.

“Lo que falta a un médico, dice M. de Miranda, a un químico, naturista o a un científico en general (aunque la expresión es bárbara) es una noción completa de lo humano... Esta noción es indispensable para el que luego, recluso en la especialidad estrecha de sus estudios, pueda poseer el sentido filosófico de la vida y su interpretación económica, legal y política.”

Y Ortega sobre este tema es determinante: “Cultura, dice, es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo ideas vivas o de que se vive son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones. No está en nuestra mano poseer o no un repertorio tal de convicciones. Se trata de una necesidad ineludible, constitutiva de toda vida humana sea la que sea... Vivir es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él... El autómatas no vive... la cultura va regida por la vida como tal y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado. Es ella el plano de la vida, la guía de caminos por la selva de

la existencia... Una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre que no vive a la altura de su tiempo, vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive." Por eso concluye: "Yo haría de una facultad de cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior."

Se afirma que el proceso de especialización parte de una economía objetiva de las capacidades del hombre que, aceptando sus limitaciones, dedica su potencial intelectual a un reducido campo de la ciencia, esperando que otros hombres con semejante vocación hagan lo mismo y así dominar en forma detallada, especializada el mundo de la ciencia. Pero ¿quién será el mago que logre ordenar ese infinito rompecabezas del saber cuyas piezas poseerán aristas indescifrables? Además no se trata de volver a la concepción arrogante del profesional "omnisciente". El universo de la ciencia debe ser dividido (análisis) para ser comprendido (síntesis), pero no debe quedar resquebrajado. Se necesita el "hombre especializado" en este orden y jerarquía gramatical; es decir, primero "hombre", sustantivo que posee ese sistema de ideas y sentimientos desde los que vive, que lo lanzan a ser parte del todo humano, y que a su vez dan sentido y relación a todos los conocimientos de su especialidad.

Por fortuna esta defensa imperativa de lo humano se está haciendo conciencia en la educación superior.

En Estrasburgo se celebró un coloquio jurídico. El tema iba más allá del análisis de la educación superior. La pregunta inicial se formuló así: la enseñanza actual de las disciplinas jurídicas y económicas, ¿responde a las necesidades de la vida contemporánea? A la reunión asistían no sólo juristas sino banqueros, hombres de negocios, magistrados, políticos. La conclusión unánime fue: Cultura general, comprensión de los problemas económicos, sociales y morales. La facultad deberá proporcionar una comprensión profunda y total sociológica, histórica y filosófica de los hechos del mundo actual, lo que supone una transformación de los métodos de enseñanza, de su contenido; no necesariamente la creación de nuevos cursos, sino la interpretación de la filosofía, de la historia en la vida jurídica. También otras conclusiones en relación con la vida obrera

fueron significativas. Éste fue el resultado de los debates: La creación del nuevo doctorado en ciencias económicas patrocinado por Rye, de la Facultad de Derecho de París, que se afirma sobre el mismo deseo de formación cultural que, poseída, hace que los estudios profesionales sean una consecuencia fácil y realizable. Es obvio que las reflexiones de este coloquio son válidas para el análisis de cualquier profesión.

Gusdorf en su libro *L'Université en Question* pugna por un centro de investigación pura donde la profundización de la cultura no sea sobre el electrón o la ecuación sino sobre el hombre mismo. Taton dice que “el mundo está fatigado de estos perfectos copistas de Cézanne, de Renoir, de estos repetidores de Sartre o de Péguy que aparecen cada día añadiendo con su vanidad una estafa a la inocencia”. Las miradas de los ingenieros y de la educación técnica se vuelven a los estudios de arte, de filosofía, de humanidades, de cultura. El tecnólogo que propugnan los ingleses no es otra cosa; los ensayos de la experiencia Columbia son una respuesta. El decano Dink, reformando el plan de estudios con la cultura humanista y el grupo jurídico social, no han realizado sino lo que la Escuela Federal Suiza inició con los magníficos cursos de Francisco de Sanctis hace ya cerca de un siglo.

El Instituto Tecnológico de Massachussets, la Universidad de Columbia, las Technischen Hochschulen alemanas se sitúan en la vanguardia de la comprensión de esta época. Por su educación básicamente humana el ingeniero dirige y organiza el mundo del trabajo, transforma y crea con las élites nuevas y se libera de las limitaciones y servidumbre de la especialización. Fueron creados comités de la Society for the Promotion of Engeneering Education para estudiar en forma permanente un programa de renovación de la parte humanística social. El profesor Lisie A. Rose indica desde 1944 que el 49% de las instituciones practicaban y estaban adheridas a este movimiento a favor de la cultura general (que no es un barniz de cultura sino un esquema profundo de lo humano). Estos estudios comprendían: lenguas, literatura, historia, filosofía, economía y sociología, ciencias políticas y administrativas y bellas artes. Conant,

siendo rector de Harvard, patrocinó dos años después del Bachillerato y los definió como los años universitarios por excelencia de las Facultades de Arte; en ellos, los alumnos de vocación definida aprenden la unidad de la cultura. Y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México en su Declaración de Tepic (1972): “Los centros de educación superior son instituciones creadas por la sociedad para formar a las personas que requiere con su necesidad de desenvolvimiento integral; para conservar, mejorar y transmitir el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo y del medio que lo rodea y para preservar, acrecentar y difundir el legado cultural. La realización de estos objetivos exige el cumplimiento de tres funciones básicas: La docencia, la investigación y la difusión de la cultura. La cabal realización de estas tareas conlleva una actitud crítica del más alto nivel.”

Pero más importante que estos breves ejemplos de proyección educativa hacia lo humano es la conciencia, que se universaliza, de la necesidad de hacer viva esa filosofía educativa que se dirige primero a la formación del hombre y como consecuencia fácil construye después todo lo demás. Esta conciencia despeja en parte la angustia que señala Freire al exponer que la amenaza mayor en la dicotomía humanista tecnicista se encuentra actualmente en el tecnicismo, en una especie de mesianismo de la técnica, en que ésta aparece como una salvadora infalible, mesianismo que casi siempre termina por encauzarse hacia esquemas ‘irracionalistas’ en los cuales el hombre queda disminuido”.

Reflexión sobre el método

La educación superior debe existir como una inteligencia colectiva, como el deseo en grupo por la conquista de la verdad y de la comprensión del hombre en su mundo; pero no la inteligencia amputada del cuerpo social (vicio tan común de los intelectuales enclaustrados en su sabiduría), sino, como aquella que existe y obra, relaciona, orienta y mueve en cada persona humana. La materia

prima de la inteligencia es la experiencia: las sensaciones, imágenes, la realidad viva y perceptible. Sobre este material, elevado al psiquismo superior la inteligencia trabaja, ordena, relaciona, problematiza, da respuestas, ilumina los caminos de acción, enjuicia la acción misma y presenta nuevos juicios y caminos; así la inteligencia pronuncia al hombre y es el principio de su transformación a través de ese pronunciamiento que es conjunción de reflexión y praxis. La misión de la educación superior es ser la inteligencia de ese hombre innumerable que es la sociedad: inteligencia que no construye en abstracto ni en universales desposeídos de vida, sino partiendo de la realidad lacerante o gozosa pero realidad humana total. En este sentido la educación superior no sólo debe desembocar en la vida sino ser vida, vida integrada e integradora.

Considerada así la misión de la educación superior el método dialogístico parece el camino más corto hacia la meta. Chuang Tse (autor chino del siglo IV a. C.) hace hablar a personajes simbólicos. Uno de ellos dice: “¿Cómo podré hablar con la rana si no ha salido de su charca? ¿Cómo podré hablar del hielo con el pájaro de estío si está retenido en su estación? ¿Cómo podré hablar con el sabio acerca de la vida si es prisionero de su doctrina?” Imposible la comunicación entre seres encerrados en su soledad e imposible también el enriquecimiento humano en el silencio. (Entiéndase “soledad” entre las multitudes y “silencio” que puede ser un grito eterno sin comprensión ni respuesta.) Bien dijo Malraux: “el hombre comienza en otro” y la afirmación de la personalidad y asimilación de la cultura o filosofía de lo humano se nutren y crecen por la comunicación.

Freire en sus reflexiones sobre *La dialogicidad* dice que no hay palabra verdadera (elemento esencial del diálogo) que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión. Agotada la palabra en su dimensión activa y reflexiva es puro verbalismo. Sacrificada la reflexión de la palabra se convierte en activismo que imposibilita el diálogo. “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa ni alimentarse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo

pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento... El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados, por el mundo, para pronunciarlo no agotándose por lo tanto en la relación yo-tu... El diálogo es una exigencia existencial y, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser humanizado, no puede reducirse a un mero acto de ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes." Así define Freire la necesidad insustituible del diálogo en la pronunciación y formación del hombre y del mundo.

Jaspers afirma que la época actual provoca la deformación y el aislamiento del hombre: "La Universidad es para el hombre angustiado el refugio, la ruptura de la soledad por el intercambio de ideas y sentimientos con otros hombres."

La comunicación, que para Jaspers es la esencia de la educación superior, se establece por el diálogo, traspasa el libro, porque esta comunicación no es ni una biblioteca muerta, ni un museo, sino una relación viva con grandezas e imperfecciones y dolencias. En esa relación el maestro es uno de los sujetos del diálogo y no el recitador teatral de la lección sin réplica. Maestro y estudiante afirman en su diálogo su propia existencia.

El grave defecto del estudiante loro, recitador, enciclopedista sin opiniones propias, adolescente sin identidad se corrige por el proceso dialógico.

Como dice Boris Yopo en su estudio sobre *Educación, Universidad y desarrollo*: "Una de las críticas más concretas que se pueden dirigir en contra de la educación superior es que prolonga la adolescencia con lo cual no se rompe la pasividad que existe en la educación secundaria. De aquí que sea necesario considerar a la educación como una actividad cooperativa que logra sus mejores fines cuando se le permita al alumno formar parte de este proceso. Infelizmente la mayor parte de las universidades no educan, sino meramente enseñan o dan instrucción de relación vertical. Hay un mero trajín de transportar conocimiento de un polo mayor (el profesor) a otro polo

menor (el alumno). La relación viva es la única manera de posibilitar la autoformación y autodeterminación del alumno. Es decir, que se sienta partícipe del proceso en que vive. No es posible concebir a quien recibe el conocimiento como un objeto acrítico en el que el profesor deposita su especial y acabado conocimiento.”

La cultura no puede vivir en recipientes inanimados. Cuando el estudiante se siente un poco el genio, el filósofo, el científico del pasado o del presente sólo entonces hay una encarnación personificada. Es necesario poner al alcance del alumno los grandes pensadores y pensamientos y realidades sociales, y en diálogo vivo (según la intensidad de la vibración y naturaleza de los sujetos), auspiciar esa múltiple encarnación personal. Sólo así el hombre crece y se transforma superando la triste condición de recipiente. El proceso dialogístico implica un cambio profundo en el concepto del maestro “dador sapientísimo”: En el verdadero diálogo el maestro es un auxiliar, y “todo verdadero auxilio, dice Kierkegaard, comienza con una humillación; ayudar es aceptar provisionalmente que no se tiene razón y ser ignorante de las cosas que comprende el antagonista... Ser maestro no es resolver con afirmaciones ni dar lecciones para estudiar... La enseñanza comienza cuando tú, maestro, aprendes del discípulo, cuando tú te instalas en aquello que él ha comprendido y de la manera como él lo ha comprendido”. Y Gusdorf en su obra profunda y sutil *¿Para qué los profesores?*: “Es indudable que las relaciones del maestro y las del discípulo, incorporadas en la masa de las relaciones humanas deben revestir una significación nueva, en lugar de oponer al maestro y al discípulo como lo hemos hecho hasta ahora en su comunidad indivisa. El maestro yerra cuando cree en su magisterio como en un capital que le pertenece en propiedad; y el discípulo yerra cuando cree en su dependencia y se complace en ella como si fuese un premio eterno. El uno se imagina que domina la verdad, el otro se imagina que es dominado por ella, pero de hecho su relación mutua se sitúa en el seno de una verdad en devenir que les engloba a los dos, y de la que los dos dan testimonio... El diálogo del maestro y del discípulo se sitúa en el seno inmenso del horizonte de la cultura humana... La verdad de las

verdades, justificación última de toda actividad docente es la verdad de una comunidad; incluso, quizás, en el diálogo del maestro y del discípulo se trata cada vez, se trata siempre de la esencia misma de la condición humana." Y ésta que señala Gusdorf, como parte integrante del diálogo es otra característica del proceso dialogístico: el compromiso con la humanidad; aunque, siendo una cualidad del método, se puede aceptar como consecuencia, porque cuando el hombre crece humano, espontáneamente queda comprometido con la humanidad.

José Magel en su estudio sobre *Bases de la nueva pedagogía* define el papel del profesor en el método dialogístico: superación del antagonismo entre educador y educando, horizontalidad, comunicación mutua, discusión amplia de los problemas contemporáneos, relación del contenido curricular con la problemática del mundo. Se exige por otra parte, que el alumno: se eduque en relación de los principales problemas contemporáneos, influya en el orden social, examine críticamente las evidencias, proponga soluciones alternativas, analice el futuro, desempeñe un papel comprometido. Se buscan como objetivos: influencia decisiva sobre el medio ecológico-social, superación del individualismo, del enciclopedismo y del mecanismo; eliminar la cosificación de la persona; formación de un profesional con solidaridad social. Y en cuanto al modo de lograr estos objetivos: método activo, participante y dialogístico, programación, ejercicio de la capacidad de juzgar y de proponer soluciones, contacto con la experiencia y el mundo exterior, capacidad crítica.

Sabemos que son incontables las barreras para iniciar o proseguir el camino hacia lo humano en la educación superior: la masificación estudiantil, la tradición mal entendida, el criterio pragmático de personas e instituciones, las carencias económicas que exigen técnicos en serie precipitada y las superestructuras que claman por "especialistas".

Pero es legítimo compartir la esperanza que expresa David Klaus en su libro *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*: "Estamos en una edad tecnológica, una época en la que los logros reales han convertido en predicciones lo imaginado. Es difícil creer

que la misma energía, ingenio y dedicación que han permitido tantas mejoras en gran parte de otras luchas, no puedan hacer lo mismo en la más importante empresa humana como es la educación. Y quizás hasta hacer más."

Bibliografía

ASHLEY, Montagu, *Education and Human Relations*, Grove Press, Nueva York, 1958.

BELL, Daniel, *Reforma de la educación*, Ed. Letras, S. A., México, 1970.

BEN, David Joseph, *Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas*.

BEN, David Joseph y otros, *La Universidad en transformación*, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1966.

BORIS, Yopo, *La concepción humanista: el caso de la educación*, Ediciones U.A.N.I., México, 1972.

CLARK, Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge, 1964.

FREIRE, Paulo, *Acción cultural y cambio*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969.

_____ *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, S. A., México, 1972.

_____ *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Argentina Editores, S. A., Buenos Aires, 1972.

GUSDORF, Georges, *L'Université en Question*, Payot, París, 1964.

_____ *Para qué los profesores*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1969.

HOLZ, KOFLER y ABENDROTTI, *Conversaciones con Lukas*, Alianza Editorial. Madrid, 1969.

HUXLEY, Aldous, *El fin y los medios*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1969.

JASPERS, Karl, *La Razón y sus enemigas en nuestro tiempo*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1967.

KNELLER, George F., *Introducción a la filosofía de la educación: análisis de las teorías modernas*, Ed. Norma, Colombia, 1967.

MARCUSE, Herbert, *La sociedad opresora*, Ed. Tiempo Nuevo, S. A., Caracas, 1970.

MARITAIN, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Ed. Desclée de Brouwer, Buenos Aires, 1954.

SARTRE, Jean Paul, "Instrucción ex-cathedra y difusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil", *Deslinde*, UNAM, México, 1972.

SCIACCA, Michele Federico, *El problema de la educación*, Ed. Luis Miracle, S. A., Barcelona, 1962.

SHILS, Edward, *La modernización y la educación superior*, Ed. Robles, México, 1969.

VAISEY, John, *Education in the Modern World*, McGraw Hill Book Co., Nueva York, 1967.

VASCONI, Tomás A., "Tres modelos de reforma universitaria", *Panorama Económico*, Santiago de Chile, No. 247.

_____ *Universidad crítica*, Ed. Extemporáneos, México, 1970.

_____ *Universidad y política en América Latina*, Ed. Afrodisio Aguado, Madrid, 1966.