



Tensión en la Universidad: Culturas Universitarias en Debate*

Rafael Aragunde

Hoy en día el mismo nombre de universidad es un malentendido, aunque en realidad siempre lo ha sido. La universidad occidental comenzó por ser una especie de sindicato con objetivos precisos e inmediatos y muy pronto y demasiadas veces se pensó que se trataba de un lugar en el que contemplativamente y dejándose llevar de modo exclusivo por las exigencias del mismo saber, se estudiaba todo, más bien una universalidad. En esta época, como ha pasado antes, los que no la conocen aceptan la tradicional creencia de que es un lugar en el que predomina un esfuerzo serio por articular, primero, y luego presentar todos los saberes. Pero en realidad no es así ni ha sido así, sino en algunos casos excepcionales. Y sin embargo, nada de esto es necesariamente problemático, sobre todo en una época en la que se debe reconocer que los locutores radiales y las estrategias que desarrollan hacen más por consolidar una cultura como ha sido el caso de Puerto Rico, que los libros que se escriben con el propósito, la más de las ocasiones confundido, de defenderla. Si acaso la universidad necesitara de alguna descripción en estos términos, es decir, me refiero a los saberes y los ámbitos en los que se pretende

* Lección inaugural, Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras. 28 de Agosto de 1996 por Rafael Aragunde.

En memoria de Maria del Mar Chalusán, quien sufrió los embates de esta tensión en la Universidad de Puerto Rico en Cayey por su gran capacidad intelectual y sus “zaperocos de finales de siglo”.

disciplinarles, no sólo a ellos sino también a ustedes, merecería ser descrita de otra forma, que hasta el día de hoy por lo menos en Puerto Rico, no se ha logrado.

Ya nadie puede negar, con razones, que los saberes que aquí supuestamente profesamos, los cursos que enseñamos, el currículo que pretende orientarlos, tanto en su espacio como en su tiempo, o en su vacío como en su destiempo, dependen de múltiples lógicas, la mayoría de las veces antagónicas. Estas lógicas que ameritarían ser estudiadas con cierta prioridad, pues intentan imponérselo a todo lo que le rodea, apenas son objeto de análisis por nosotros. Quizás porque los estudiosos a quienes nos correspondería averiguar por qué un estudiante puertorriqueño tiene que andar por tantos caminos extranjerizantes que no necesariamente extranjeros, cuando apenas ha profundizado en su entorno inmediato. Le tememos a la labor que exigiría llevar a cabo una transformación profunda. Quizás porque en el transcurso de una evaluación de lo que realmente estamos aportando a la educación de las generaciones más jóvenes podamos enterarnos de nuestra progresiva irrelevancia.

Ustedes, los recién llegados, acaban de iniciarse en un ámbito en el que predominan los desacuerdos, las diferencias, los sueños privados, las utopías venidas a menos y los ideales que usualmente tienen un seguidor y momentáneo en lo que se refiere a los saberes y a lo que la universidad debe ser. Algo nos ocurrió a nosotros, los estudiosos que constituimos la comunidad universitaria, entre la salida de sus padres, tíos o tías, hace un cuarto de siglo y la muy reciente entrada de ustedes.

Se suponía que nosotros adelantábamos la civilización. Nosotros éramos aquellas y aquellos que mejor representábamos la transparencia, la solidaridad y la inteligencia de los proyectos que Occidente proclamó como fin de toda sociedad. Pero algo ocurrió y eso que ocurrió es lo que nos lleva en tantas ocasiones a discrepar apasionadamente sobre los modos en que debe ejercerse la teoría en la universidad de esta época. Si los minutos que siguen giran en torno a este tema es porque estoy convencido de que sólo en intenso diálogo con los que ahora se inician en la vida universitaria, podremos cumplir adecuadamente con las exigencias de un debate que no acaba de mostrar sus contornos precisos.

Era esta una universidad, como casi todas hace algunos años, en la que parecía que predominaba una especie de consenso implícito sobre lo que se debía de estudiar a través de cursos que se caracterizaban por su amplitud y sus pretensiones. Se suponía que todos leyéramos, comentáramos y asimiláramos una serie de lecturas específicas, pues, también se suponía, compartíamos ideales y proyectos que se enriquecerían con ellas. El pasado era el de todos y el futuro no excluiría a nadie ni a nada, pues todos veníamos del mismo lugar y nos dirigíamos juntos hacia la misma utopía.

En primer lugar, el **saber** era el saber sin más. Se sabía o no se sabía. El texto incuestionable contenía el saber que no perdía ninguna relevancia por haber sido escrito al otro lado del mundo, ni vigencia por haber sido el resultado de unas condiciones muy particulares que se generaron en un momento igualmente específico. El hermeneuta infalible, el profesor, lo interpretaba diáfananamente, como se había interpretado durante generaciones, porque continuaba siendo “verdadero”.

En segundo lugar, la **transmisión** de este saber correspondía a sus características; por ejemplo, a su centralidad (como ocupaba una posición privilegiada, todo giraba a su alrededor), a su autoridad (era incuestionable y no se proveía espacio para un cuestionamiento siquiera formal), a su supuesta espiritualidad (orgullosamente reclamaba que no era empírico), a su legitimidad (se relacionaba íntimamente con el orden establecido). El libro era el instrumento definitivo, y demasiadas veces único, a través del cual se enseñaba. Precisamente: se enseñaba. El acto de asimilar el saber era escueto, es decir, el saber se le mostraba, se le enseñaba, al aprendiz y éste sin más, siguiendo la teoría del conocimiento aristotélica, debía quedar impresionado, como si se le sellara la mente.

En tercer lugar, concebidos los saberes de tal modo y transmitidos pesadamente, como acabamos de sugerir, predominaba entre los profesores la reverencia por el creador privilegiado de la obra monumental. Todos acababan coincidiendo en el convencimiento de que tan sólo se tenía que abrir el libro, aquel libro, el único libro, del cual era autor, por eso se le conocía así, aquella autoridad. De él era que en última instancia provenía la “im-presión” que marcaba la mente del afortunado

estudiante. El profesor inmediato era tan sólo un intermediario, su intérprete, como hemos dicho.

En cuarto lugar, en el caso de los y las **estudiantes**, su pasado tan rico en procedencias divergentes quedaba disuelto por una especie de embudo que los profesores, aquellos encargados de “en-señar”, les imponían cuando sin más se pasaba a presentar un tema como si se tratara de algo que no ameritaba unos planteamientos, aunque mejor, unos cuestionamientos previos. Al profesorado no se le ocurría preguntar si se sabía algo del tema, si se estaba familiarizado con los términos mediante los cuales se pretendía explicar, o si se empezaba a entender. No se cuestionaba nunca aquella iniciación uniforme en unas disciplinas que a menudo no habían sido estudiadas en la escuela superior y que hacían abstracción de la diversidad de orígenes de los que escuchaban.

En quinto lugar, a partir del primer día predominaba pues lo que podría describirse como una **universalización forzada** de experiencias que siempre son particulares. No se le reconocía legitimidad a esos otros modos de concebir la belleza, la moral, el tiempo y tantas otras cosas que no podían ser comparadas con las experiencias privilegiadas que de la belleza, la moral y el tiempo, por seguir con estos ejemplos, habían tenido habitantes de aquellas civilizaciones lejanas que se reconocerían como ejemplares.

Quizás fuimos nosotros, nuestra generación, aquella que entre los sesenta y comienzos de los setenta estudiaba su bachillerato, quienes al creernos ingenuamente lo anterior, en un esfuerzo por universalizar una historia de salvación muy particular, llevamos hasta sus últimas y precarias consecuencias, una utopía que más que destinada a ser desarmada, al final sería desconceptualizada. Habría que ver si la frustración que sufrieron nuestras pasiones y nuestras convicciones, desplegadas en defensa de un reordenamiento social igualitario, ha sido responsable de que a la altura de hoy no se insista con firmeza en unos cambios concretos, aún cuando se reconoce que en el proceso de irnos recuperando se han ido desarrollando los argumentos necesarios. Más específicamente, lo que ocurrió fue que al enterarnos de las dificultades que conllevaba la realización de nuestros sueños políticos, fuimos

quedando marcados por un escepticismo que parece habernos incapacitado durante algún tiempo para conceptualizar utopías, de hecho muchísimo menos ambiciosas que las de entonces. Durante aquel tiempo llegamos a desconfiar demasiado de esa naturaleza humana que alguna vez concebíamos angelical y la práctica teórica sufrió su correspondiente debilitamiento.

Sea como fuere, tarde o temprano, con o sin el ímpetu transformador, por lo menos se ha tomado conciencia de la necesidad de repensar y transformar lo que recibimos entonces de aquella educación universitaria. Pero no sólo estamos sintiendo la obligación de cuestionar aquello que tiene que ver con los cursos que se enseñan, o el modo en que se enseñan, sino también la construcción de los edificios en que se enseñan, el modo en que los profesores nos paramos en los salones, la manera en que los sentamos a ustedes¹, y tantos otros aparatos ordenadores que ayudan a construir un espacio que nunca es imparcial. Pues si enseñar un curso tal es indicativo de unas prioridades, **la lógica de los espacios institucionales** es igualmente parte del currículo y muchas veces hasta más importante. Usted recordará el pasillo en el que libró sus batallas claves en sus años de estudiante, como sugería Efraín Barradas en un artículo reciente de *Diálogo*, pero sólo a alguno que otro de sus profesores y mucho menos, sus peroratas, sobre todo cuando apenas le tocan a usted. ¿Qué relación podemos sostener con ideas que se discuten en un salón en el que no se encuentra nada que pueda hacer agradable relacionarse con el saber? ¿No acojina un salón antiséptico la mejor de las ocasiones de tener una discusión fértil? Sobre todo cuando usted viene de la calle, donde los estímulos son constantes y abarcadores.

Igualmente importante es la **lógica de la temporalidad institucional**, ese modo en que se le ordena el tiempo aquí. ¿Acaso nos hemos preocupado por preguntar cómo es que coinciden los ritmos vitales de los más jóvenes con la velocidad de una institución que, por otro lado, opta por ordenarse de cara a tantas exigencias que nada tienen que ver con el saber más actual? ¿Por qué es que no nos hemos preguntado si una deliberación sobre un tema tiene que durar hora y

¹ Esto es una ganancia para nuestra economía utópica. La cotidianeidad acompaña ahora a los ideales que sin ella pierden su sentido.

media, por qué no se puede cerrar la discusión antes, o después? ¿Cómo podemos seguir sosteniendo que cuarenta y cinco horas de contacto son suficientes para compenetrarse con la civilización griega, parte de la física moderna, la psicología contemporánea, una introducción a la filosofía, la historia de Puerto Rico? ¿Por qué todavía se requieren 129 créditos para algunos bachilleratos y no menos o más? Si el ritmo al que usted vive es, como ocurre con el país, entre rapeado y salsero, el cambio de velocidad de un salón de clases tradicional, a lentísimo con tapón por todos lados, significará una agonía de interminables bostezos.

Tarde o temprano, con o sin ímpetu transformador, vuelvo a decir al repasar los temas que he sugerido, se le ha hecho claro a una de las culturas universitarias en debate que no podemos continuar hablando de los **saberes** que profesamos sin remitir éstos al entorno particular del cual han surgido y si no nos ponemos de acuerdo sobre sus variadas interpretaciones con quien necesariamente los ve con otros ojos: si no media un esfuerzo de nuestra parte por cualificarlos, casi excusándolos porque en las dinámicas que les llevan a constituirse como tales, se descubren a leguas sus atrechos, que son sus simplificaciones y olvidos. A modo de ejemplo, ¿cómo no cuestionar radicalmente una de las más grandes simplificaciones que se postulan para los saberes, esa que tiene que ver con su supuesta unicidad? Es tan sólo un prejuicio señalar que hay sólo una esencia para cada objeto, “la esencia de cada cosa”², o que “no puede ser verdadera más que una sola” opinión “tocante (s) a una misma materia”³, como han planteado, respectivamente, las figuras fundantes de dos momentos claves de la historia occidental, Platón y Descartes.

Entre otras cosas, de la cultura universitaria tradicional tenemos que rechazar con firmeza que, pese al ejemplo de Sócrates, continúe obviando que es como habladores que nos constituimos como personas más o menos sensibles, coherentes, solidarias. Ese saber que se transmite todavía en forma de **libros** parece estar reñido en nuestra época de acceso masivo a la educación con el proceso de asimilar información

² Platón, La república, o de la justicia, (Obras Completas), 2^{da} ed., Madrid, Aguilar, 1969, p. 790.

³ Descartes, R., Discurso del método y Meditaciones metafísicas, 12^{ma} ed., Madrid:Espasa Calpe, 1970, p.33.

