

# LA UNIVERSIDAD COMO SISTEMA DE PROHIBICIÓN DEL DESEO Y EL PENSAMIENTO PROPIOS

Carlos Mario González  
Miembro fundador del  
Centro de Estudios Estanislao Zuleta

Para Eduardo Gómez, amigo y maestro.

Mi gratitud a Alejandra Salazar, Juan Pablo Rendón, Simón Rivera y Felipe Palacio, mis jóvenes e inteligentes compañeros del CEEZ con quienes conversé las ideas de este artículo, aunque ellas son de mi exclusiva responsabilidad.



*...dicho estudioso, exclusivamente especialista, es semejante al obrero de una fábrica, que durante toda su vida no hace otra cosa que determinado tornillo y determinado mango, para determinado utensilio o determinada máquina, en lo que indudablemente llegará a tener increíble maestría (...). La «fidelidad en los detalles», la «fidelidad del recadero», se convierten en temas de ostentación, y la falta de cultura, fuera del campo de especialización, se exhibe como señal de sobriedad.*

—Nietzsche



## I

*Uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón [de los estudiantes, pero también de los profesores], mediante el examen imparcial del mundo.*

—Bertrand Russell

No basta con decir «educar», es necesario precisar y definir esa educación: educar por qué, para qué, cómo. La educación que hoy adelanta la escuela forma a alguien que se relaciona con el saber para presentar exámenes, ganar asignaturas, avanzar en un plan curricular, obtener títulos, y alcanzar —objetivo de objetivos— una plaza laboral, siendo transitado este derrotero según un «cómo» que reduce al aprendiz a ser receptor pasivo y repetitivo que, cual si fuera un recipiente vacío, le vuelcan libros y profesores.

La educación que tenemos no busca que afloren preguntas de carácter esencial para el aprendiz ni que las haga objeto de trabajo, sino que lo toma como una

ánfora vacía que hay que llenar con datos y referencias, lo que termina dando como resultado la apatía y la distancia del estudiante ante algo que no sólo no lo concierne sino que se le impone desde ese dispositivo de premio y castigo que es el examen y su correspondiente evaluación cuantitativa. Lo que se intenta transmitir son pesados fondos de información obligatoria que caen sobre el terreno de una individualidad en la que no se han despejado los ámbitos del enigma, la problematización y el preguntar esencial y necesario.

En la escuela contemporánea (primaria, secundaria o universitaria) no se trata del goce de pensar, sino del deber despótico de instruirse. La educación actual se ocupa de transmitir resultados, no de apropiarse las condiciones necesarias para pensar por parte de quien adelanta el aprendizaje. Ya lo dice Estanislao Zuleta, «la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos (...) y resultados de procesos que otros pensaron...»<sup>1</sup>, pues el capitalismo necesita formar manos, cerebros y espíritus, que garanticen dócilmente la producción y reproducción del sistema.

El gran amo en el capitalismo es el mercado y su única razón de ser es la ganancia obtenida en la relación

---

<sup>1</sup> ZULETA, Estanislao. *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta, 1995, p. 19.

capital-trabajo asalariado. La educación que forma sólo para trabajar y, al tiempo, niega las preguntas ¿trabajar para qué?, ¿para quién?, ¿cómo?, enseña al aprendiz que la piedra de toque para calibrar el valor de una vida y la efectiva realización de ésta la provee el alcance que se logra en la escala de los tres valores supremos de la sociedad burguesa: el dinero, la fama y el poder. Dice Zuleta a propósito de la valoración burguesa:

Lo que puede dar valor a la vida no es el esfuerzo, la victoria sobre sí mismo o sobre una dificultad, una inhibición o una represión; o el resultado de un trabajo que se expresa en una obra, en un cuadro, en una composición musical; sino el hecho de comprar algo<sup>2</sup>.

Pero también lo dice de otra manera, aludiendo al desastroso papel educativo que en la sociedad de nuestro tiempo juegan los medios de comunicación:

La televisión, al mismo tiempo que descompone toda valoración ética, convierte en valores absolutos lo impuesto por el consumo. Lo negativo es la desculturización que genera y la descomposición ética que va implícita en la máxima que reza: “el consumo es aquello de lo que se puede esperar la felicidad” (...) así le ofrece a la juventud el mensaje permanente de

---

<sup>2</sup> *Ibíd.*, pp. 89-90.

que comprando algo va a cambiar la impresión que ella tiene de sí misma y del mundo<sup>3</sup>.

En su conjunto, el propósito de la educación actual es formar hombres y mujeres corrientes que dispongan de un saber funcional, una destinación exclusiva a la ganancia ajena y una disposición a la masa, o, dicho de otra manera, lo que promueve esta educación es la formación de un ser centrado en hacer dinero para sus empleadores, negador de su subjetividad y referenciado para su identidad en el consumo. Tras toda su parafernalia y sus idealizados discursos, la escuela de nuestra época, con la universidad a la cabeza, no va más allá de cumplir con la tarea que le determina el capital: formar sus empleados, sapientes y adaptados, no sólo como los reclama el orden de la empresa de ganancia privada, sino que, incluso, esa misma empresa capitalista le determina qué tipo de individuos ha de formar para satisfacer su demanda, al tiempo que, dando un paso adelante, el paradigma empresarial burgués es tomado por la escuela como su propio paradigma para efectos de la formación que ha de adelantar, de tal manera que la universidad, por ejemplo, cada vez más se reduce a ser una fábrica de trabajadores calificados, sin más futuro que el de ser eficientes y dóciles empleados del capital.

---

<sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 90.



En la medida en que el mundo que le aguarda afuera es un mundo verticalmente organizado en lo relativo al ejercicio del poder y a la implementación del saber, la formación universitaria busca y logra un individuo que, simultáneamente, sepa aceptar su lugar en la jerarquía y acceda a competir a muerte con sus pares; alguien capaz de obedecer a sus superiores sin rechistar y de mandar sin contemplación a sus inferiores; alguien que opina lo que le dicen que opine, pues él sólo puede dominar el área parcial en que se desempeña quedando excluido del entendimiento del proceso productivo en su conjunto.

La educación para masas y en masa, característica de nuestras sociedades, por principio no puede ser superior a la educación griega centrada en el trato personal entre maestro y aprendiz y en el diálogo sostenido por éstos. Pero otras diferencias favorables a la experiencia griega se pueden señalar: un griego estudia para poder pensar y entender mejor el mundo en que vive y la vida que hace, al tiempo que trata de conocerse a sí mismo; un joven de nuestra época estudia para ganar exámenes de cara a un título que le permita emplearse laboralmente; un griego busca avanzar respondiendo preguntas con las que se identifica; un joven de hoy avanza según el derrotero que le traza un currículo; el griego se acoge a la temporalidad lógica que determina el conocimiento; el estudiante de nuestros días acata

el calendario burocrático diseñado por la institución escolar. Obviamente, esas dos rutas educativas tienen que desembocar en dos destinos totalmente distintos: una cualificación de sí y una valoración de la vida, en un caso, un trabajador eficiente y acrítico en el otro; una educación para pensar, otra para instruirse; la formación griega buscaba posicionar filosófica y artística-mente al joven, la de nuestra época lo que pretende es una apropiación y una destinación técnica del saber, sea cual sea el saber del que se trate, pues bajo este imperio de la técnica caen también los saberes humanos y sociales.

La nuestra es una educación que por las sombras de ignorancia en que sume al individuo con respecto al amplio y diverso mundo que está más allá de su profesión, lo deja condenado a la oferta de identidad que ensalza esta sociedad: la que depende del nivel de consumo que se exhiba. De igual manera, frente a la angustia o a la depresión que nunca dejan de pender sobre él a raíz de un trabajo que le niega su amplia realización como ser, la carencia de herramientas pertinentes para enfrentar estos dramas lo arroja a una única salida (la que también ofertan como consumo): el entretenimiento sin fin. Es una educación que dice que uno no es sino lo que tiene, que no se trata de ser sino de poseer, y que cuando la vida amenaza con caer devorada por el vacío del sin-sentido el único camino que queda es el

de la fuga de sí mismo para perderse en el marasmo de la diversión pagada y a ultranza.

En nuestros días se ha impuesto una educación distante de la crítica, tanto de la que se expresa en el discurso como de la que el individuo dirige hacia sí mismo o, para decirlo de otra manera, estamos ante una educación que nada quiere saber ni del ejercicio de la crítica ni de la formación de un crítico. Lo dice Steiner: «Con insignes excepciones el chantaje de lo “políticamente correcto” ha suscitado poca resistencia, poca *dignitas* entre los universitarios. Son pues muchos los que han aullado con los lobos. Y, en premio, han sido devorados»<sup>4</sup>. Es por esto que se impone desarrollar una severa crítica a la educación que actualmente se imparte, tanto en su forma como en su contenido, en lo que enseña, en cómo lo enseña y en para qué lo enseña. Ahora, si bien en la educación importa qué se enseña, lo más significativo e importante es cómo se enseña, pues el saber más destacado puede producir un efecto dañino o simplemente no producir ninguno si la enseñanza se realiza como mera transmisión informativa o de manera autoritaria.

Todo hombre o mujer es un conjunto de posibilidades dentro de la trama compleja de su ser. Un ser hu-

---

<sup>4</sup> STEINER, George. *Los logócratas*. Madrid: Siruela, 2006, p. 84.

mano no es un aspecto, una faceta, es una diversidad de dimensiones, una articulación de dominios distintos, y en esta «pluralidad en sí mismo» radica su riqueza vital, de lo que se colige que la educación debería ocuparse de cualificar y desarrollar este carácter polifacético que nos signa como humanos. No obstante, el capitalismo, entregado a su monomaniaca obsesión por la ganancia, toma al ser humano parcelado, amputado, reducido únicamente a su condición de fuerza de trabajo que se califica de cara a potenciar la rentabilidad, sin importarle que esta formación unilateral del individuo sea una atrofia de las posibilidades humanas de éste. Para el capitalismo formar es hacer trabajadores que contribuyan al incremento de la acumulación de capital y por eso, como Drácula con la sangre, el capital sólo acentúa en la formación de los seres humanos esa dimensión productiva suya, teniéndolo sin cuidado que lo que deja tras de sí es un individuo prácticamente cadaverizado para todos los otros dominios de su ser y para el goce complejo de su vida. La formación de estas criaturas monstruosamente unilaterales, negadas para el pensamiento diverso y para la crítica pertinente, alejadas del arte y del filosofar, es lo que cada vez más conviene al capitalismo, decidido como está a convertir humanidad y planeta en simples medios para la acumulación sin límite. En todo caso, «...no se puede concebir una formación universitaria digna de ese nombre que no pase

por la suma y la mezcla contrastada de todos los saberes que cabe o cabía esperar en el perfecto humanista»<sup>5</sup>.

De otra parte, si educar no es sino crear las condiciones de posibilidad para dialogar, se hace necesario que haya proximidad y recurrencia entre profesor y alumno, que haya conocimiento mutuo, que haya un trato personalizado. Sólo se puede conversar entre pocos, pues con grupos multitudinarios como los que actualmente se imponen en las prácticas escolares, el acto de educar se degrada al de meramente informar. Hablando de la educación renacentista, no la que se deparaba en la universidad de entonces, sino la de los talleres de artistas, nos dice Zuleta:

la confianza de los maestros en las capacidades de los alumnos nos indica que las relaciones eran perfectamente personales. Cada maestro conocía a su alumno, sabía cuáles eran sus capacidades, sus limitaciones y sus virtudes. Verrocchio, por ejemplo, comprendió que Leonardo da Vinci pintaba muy bien y lo puso a pintar desde el comienzo partes de sus cuadros<sup>6</sup>.

Consecuente con el principio del diálogo, una educación democrática y para la democracia debe promover tanto en quien enseña como en quien aprende,

---

<sup>5</sup> LLOVET, Jordi. *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2011, p. 27.

<sup>6</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 55.

la capacidad de dudar, de preguntar, de originar ideas y de argumentar, y si todo esto es manifestación de una elevada cultura del individuo, se entiende entonces la decepción de Nietzsche: «...interpretad ahora lo que entiendo por institución de cultura auténtica y comprended las razones por las que en la universidad no reconozco ni siquiera de lejos semejante institución»<sup>7</sup>.

La escuela, sin importar su expresión pública o privada, pues ambas, finalmente, están por igual reguladas, controladas, vigiladas y legalizadas por el Estado,

toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado familia y el aparato de Estado escuela es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante<sup>8</sup>.

De ahí en más, el papel ideológico de la escuela se despliega en todos sus aspectos: ¿por qué se estudia?, ¿para qué se estudia?, ¿qué se estudia?, ¿cómo se estudia?, ¿cuál es el criterio, la forma y el propósito de evaluar lo estudiado? Cada uno de estos rubros es

---

<sup>7</sup> NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores, 1977, p. 183.

<sup>8</sup> ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003, p. 36.

constituyente, de manera las más de las veces imperceptible, de la formación del individuo; y digo imperceptible porque parte del papel ideológico que juega la institución escolar pasa por representar

a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (...) y en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus padres (...) los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de los adultos ...<sup>9</sup>.

Es decir, presentándose como un medio neutro que opera en función del bien del educando transmite, como si fuera lo más natural y ahistórico, las concepciones, valores e ideales dominantes en la sociedad.

## II

*... quien no aspire a una filosofía de Estado y una filosofía de broma sino al conocimiento y, por tanto a la búsqueda de la verdad tomada en serio y sin consideraciones, tendrá que buscarla en cualquier parte antes que en las universidades (...). Hasta me inclino cada vez más a opinar que sería más provechoso para la filosofía que dejara de ser un oficio y no volviera a aparecer en la vida civil*

---

<sup>9</sup> Ibíd., p. 38.

*representada por profesores. Es una planta que, como la rosa de los Alpes y las flores de los despeñaderos, sólo crece al aire libre de la montaña y, por el contrario, degenera con los cuidados artificiales (...) ¿acaso los sofistas, con quienes Sócrates se querelló incansablemente y a los que Platón convirtió en tema de escarnio, fueron otra cosa que profesores de filosofía y retórica?*

—Schopenhauer

La filosofía como el arte hacen del mundo y de sí mismo un lenguaje abierto a la interpretación y un dominio para el preguntar, cosa ésta que no es atributo ni mucho menos de esa profesión académica llamada Filosofía. Así como Nietzsche, más un filósofo que un profesor de filosofía, Schopenhauer ya había instalado su duda sobre quienes disertan en las aulas académicas:

Para ocultar la carencia de pensamientos reales algunos se montan un imponente aparato de largas palabras compuestas, intrincadas retóricas, períodos interminables, expresiones nuevas e inauditas, todo lo cual junto presenta una jerga todo lo difícil que sea posible y que suene erudito. Sin embargo, con todo eso no dicen nada: uno no recibe ningún pensamiento, no siente incrementado su conocimiento, sino que ha de suspirar: “el traqueteo del molino lo oigo, pero no veo la harina”; o también se ve con demasiada claridad qué pobres, vulgares, triviales y burdas opiniones se



esconden tras la grandilocuente ampulosidad. ¡Oh, si se pudiera enseñar a tales filósofos de broma una idea de la verdadera y fructífera seriedad con la que el problema de la existencia conmueve al pensador y sacude su interior!<sup>10</sup>.

Al contrario de lo que pasa en la universidad, filósofo es el que asume el saber como parte integrante y decisiva de la realización de su ser, el que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el que se pregunta por qué soy el que soy, por qué no fui otro; el que se hace una exigencia de autonomía; el que se inscribe en una búsqueda de universalidad; el que quiere ser consecuente con los hallazgos de su búsqueda.

Cae de suyo que un elemento imprescindible de la posición filosófica es la racionalidad, por ende, una educación filosófica respecto de cualquier objeto que se enseña debe hacer precisamente de la racionalidad una pieza infaltable. A propósito de esto, tres son las exigencias que hace la racionalidad: 1. Pensar por sí mismo, es decir, no ser un receptor pasivo de afirmaciones que vienen del otro, sino ser alguien que procesa la verdad que asume; 2. Ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro sin perder el punto de vista propio,

---

<sup>10</sup> SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre la filosofía de la universidad*. Madrid: Trotta, 2006, p. 185.

llevando uno y otro hasta sus últimas consecuencias para dar cuenta de su coherencia interna o de la falta de ésta; 3. Ser consecuente con el resultado de la búsqueda realizada, de tal manera que en función de éste se confirme o abandone la posición de partida que se tenía. En tal sentido una educación filosófica es la que forma a un individuo habituado a pedir y ofrecer razones que sustenten lo que afirma el otro o lo que afirma él mismo, al tiempo que promueve la capacidad de ejercer una constante crítica sobre los objetos que aborda, sobre la vida propia y sobre la sociedad en que somos, ubicando y superando contradicciones no necesarias y llevando a su realización las posibilidades contenidas de cara a la afirmación de la vida.

Una educación que apunte a formar pensadores debe tener como condición el diálogo y la disposición a tener en cuenta al otro en tanto éste puede ser un lugar de preguntas, problemas, inhibiciones, temores, ilusiones, negaciones, en fin, al otro con todo lo que es en el momento. De igual forma, tal como Baudelaire lo afirmaba, la modernidad es también un modo de relación que hay que establecer consigo mismo, lo que puede entenderse como que la extensión de la racionalidad conduce a una crítica y a una re-creación permanente de nosotros mismos, ya como individuos ya como sociedades. Según Foucault, habitamos un «... éthos filosófico que consiste en una crítica de lo que

decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros mismos»<sup>11</sup>, precisando que «la ontología crítica de nosotros mismos (...) es preciso concebirla como una actitud, un éthos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que se nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible»<sup>12</sup>. En tal sentido,

todo es testimonio de nuestro ser: nuestras amistades y enemistades, nuestra mirada y la manera de estrechar la mano, nuestra memoria y lo que olvidamos, nuestros libros y los rasgos de nuestra pluma (...) Que el alma joven observe retrospectivamente su vida, y que se haga la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que has amado hasta ahora verdaderamente? ¿Qué es lo que ha atraído a tu espíritu? ¿Qué lo ha dominado y, al mismo tiempo, embargado de felicidad? Despliega ante tu mirada la serie de esos objetos venerados y, tal vez, a través de su esencia y su sucesión, todos te revelen una ley, la ley fundamental de tu ser más íntimo (...) una escalera por la que tú mismo has estado ascendiendo para llegar hasta lo que ahora eres, pues tu verdadera esencia no se halla oculta en lo más profundo de tu ser, sino a una

---

<sup>11</sup> KANT, Immanuel y FOUCAULT, Michel. *¿Qué es la ilustración?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015, p. 44.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 54.

altura inmensa por encima de ti o cuando menos, por encima de todo eso que sueles considerar tu yo<sup>13</sup>.

Pero la enseñanza universitaria no conduce a preguntarse por sí mismo ni por la sociedad, como tampoco por los propios objetos de saber, supliendo esta incapacidad por la erudición en tanto volumen informativo y cumpliendo la función de domesticar y adaptar al individuo al orden de cosas establecido, lo que en términos directos quiere decir que la filosofía universitaria es una filosofía domesticada, tal cual el mismo Nietzsche lo ha afirmado:

La “verdad” de la que nuestros profesores de filosofía tanto hablan, parece ser una entidad mucho más modesta de la que no hay que temer nada desordenado o extraordinario: una criatura cómoda y complaciente que reafirma una y otra vez cualquier tipo de poder establecido, por cuya causa nadie deberá sufrir ningún fastidio, pues, al fin y al cabo sólo se trata de “ciencia pura”<sup>14</sup>.

### III

*Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental*

---

<sup>13</sup> NIETZSCHE, Federico. *Schopenhauer educador*. Madrid: Valdemar, 1999, p. 3.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 4.

*de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizabile; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores.*

—Nietzsche

¿Ama el profesor lo que enseña? ¿Es para él algo sustancial, algo con lo cual se identifica de manera decisiva para su vida? ¿O sólo transmite una información destinada a cumplir con una tarea laboral que le merezca el salario que recibe? Tal vez el ideal pedagógico responda a la conjunción de tres condiciones: alguien que sabe que no sabe y desea saber, alguien que profesa amor por lo que enseña y por enseñar, y el encuentro interpersonal realizado como diálogo. Enseñar, en términos ideales, es transmitir lo que se ama a un otro que a este respecto desea saber, y ello en la forma de una conversación que asigna lugar y participación a cada parte. Tal vez lo más acertado, hablando de educación, sea decir que sólo deja huella en el ser del alumno aquel maestro que ama lo que enseña, que siente pasión por su saber. Estrictamente dicho, no se enseña tanto con el saber que se posee (aunque hay que detentar un saber) cuanto con la pasión que embarga al maestro, pues el deseo que encarna es la mayor potencia transformadora de la que dispone éste, dado que es su pasión por la verdad la que permite que el alumno se identifique no con la

persona del maestro sino con el fuego del deseo que éste testimonia. Como los buenos amores, los buenos profesores son los que dejan huella en el aprendiz, entendiendo la huella como la irrupción de un elemento que se instala de forma duradera en el ser del individuo y representa una resignificación de lo que ha venido siendo.

La relación interpersonal que adelanta el profesor con su alumno debe avanzar en dirección a que el joven pueda ir reconociendo la forma de su propio y singular deseo y que el maestro no funja como modelo a imitar sino como un referente necesario para la configuración de un destino personal. Develado su deseo y centrado en él, para el alumno el papel importante del maestro está en que le facilita disponer de unas coordenadas para la orientación de su destino más genuino. Al maestro no debe asignársele la tarea de instruir al alumno cual si fuera un recluta que debe marchar al compás de su voz de mando y en la dirección que ésta indique, sino que su función debe ser la de apoyar al aprendiz en la develación de sus preguntas esenciales, en la conquista de un pensamiento propio y de una palabra auténtica, a partir de todo lo cual logra hacerse a una identidad, nunca concluida, que testimonia su propia singularidad. Ahora, lo que sucede con un maestro y una práctica educativa que forma, a través de una interacción continua con el estudiante, un individuo que

sabe reconocerse y afirmarse en el deseo, en el pensar y en la palabra propios, es que el orden social ha de vérselas con alguien que no es dócil para adaptarse acríticamente a lo que se le estipula, es decir, una educación que promueve la formación de una persona tal, da lugar a lo que menos necesita y quiere el capitalismo: alguien indócil, crítico y con capacidad de cuestionarlo. ¿Por qué decir esto? Porque el capitalismo, con su irracional tratamiento de la vida (individual, colectiva, planetaria) requiere de un individuo cuya educación lo haya hecho idóneo, sumiso y adaptado, mientras que una educación centrada en el deseo, el pensar y la palabra propios da lugar a alguien que de forma habitual se pregunta por la vida que hace y por la que puede hacer, por la realidad y por lo posible, por la racionalidad y por la sensatez del orden social en que vive, por lo justo y lo injusto, por el sentido personal y colectivo de la existencia que se lleva a cabo, valga decir, es una educación que forma a alguien capaz de dudar, de interpelar, de disentir, de discutir, de no sumarse pasivamente a la masa, de dirigirse a otros, de decir que no, de revelarse, en fin, de calibrar y ponderar la humanidad que realiza y la que realizamos todos. Generalizando, se puede decir que un individuo que sabe afirmarse en su deseo, reconocerse en su pensar y expresarse en su palabra, es potencial o activamente anticapitalista por lo irracional y mutilador que es el orden burgués a propósito de la vida humana

y sus posibilidades. El capitalismo sólo necesita y quiere un funcionario, un individuo que sólo funcione; una educación que valore lo humano en sus complejas posibilidades apunta a alguien que haga del deseo, del pensar y la palabra propios su forma de estar en el mundo.

El alumno siempre tiene una relación ambivalente con el maestro que logra impactarlo, una relación hecha simultáneamente de amor y hostilidad; de amor por todo lo que le ha aportado para ser lo que es; de hostilidad porque lo siente como una amenaza para su propia identidad, máxime porque ésta se ha forjado en buena medida a partir de rasgos de identificación que ha tomado de quien ha sido su referente intelectual y existencial. Ahora, la independencia y la autonomía no se logran liquidando al maestro, desacreditando su enseñanza —lo que equivaldría a desacreditar el camino y los procesos de constitución del propio alumno anhelante de ser sí mismo—, sino sosteniendo con él una diferencia dialogante, esto es, afirmando los aportes decisivos del maestro y avanzando en campos, relaciones e interpretaciones provenientes de su propia labor.

En términos ideales el proceso formativo está jalado desde dos frentes articulados entre sí: de una parte un aprendiz que ha podido reconocer que no sabe y se dirige a alcanzar a partir de sus propias preguntas, logros más sólidos en el conocimiento en tanto logros probados, de otra parte, un profesor cuya tarea no es atiborrar



de información a un alumno condenado a la posición de oyente pasivo, sino la de dar testimonio de su propia pasión por el saber, lo que permite que el aprendiz ponga en juego su amor en relación al conocimiento y al pensar, acometiendo su labor desde la temporalidad lógica que determina el objeto de la indagación y según el itinerario que éste mismo va poniendo, sin atenerse ni a los tiempos, ni a las secuencias que traza, por ejemplo, la institución universitaria. Evidentemente un saber originado en el deseo del sujeto y desplegado según la lógica de su propia búsqueda, deriva para éste en el acceso a los dominios de un pensamiento propio.

«En la medida que queramos que la educación signifique algo más que el entrenamiento de un experto para el mercado que lo demanda y que busquemos la formación de un ciudadano —para decirlo en términos griegos—, en esa misma medida deberíamos acentuar la educación filosófica»<sup>15</sup>, esto es, una educación que al margen del objeto de estudio de que se trate, cree las condiciones de posibilidad para pensar. Radicalizar el ejercicio de la racionalidad en la formación del joven es llevarla a que con sus tres frentes —su amor por la verdad, su disposición crítica y su capacidad argumentativa— cope la vida y ser del sujeto en sus complejas relaciones con la sociedad y con

---

<sup>15</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 107.

el mundo, contando con la tendencia de todo ser, que ejerce la racionalidad, a la polémica y al debate. Pero la formación integral del ser humano no se agota en transmitirle el ejercicio de la racionalidad radical, es menester que simultáneamente la educación sepa promover en el educando dos movimientos fundamentales: el de la develación de las formas esenciales de su deseo y el de la asunción de su existencia de cara a su mismo deseo. Precisar qué es lo que se desea lleva a la búsqueda del saber que le es pertinente y a orientar la vida en dirección de éste, de allí surge la posición ética que permite al sujeto ser fiel a lo más propio de sí. He aquí, pues, los cuatro logros que delimitan una educación que forma a un ser humano no reducido a la mera condición de trabajador calificado y eficiente: develar su deseo, hacerse cargo de él, pensar por sí mismo, dotarse de una palabra genuina.

Ahora bien, el ejercicio real de la democracia requiere de un sujeto demócrata, para lo cual, según Estanislao Zuleta, es menester gozar de cuatro atributos por los que debe propender una educación efectivamente comprometida con la misma democracia: 1. Capacidad de aceptación de un grado de angustia; 2. Modestia; 3. Respeto; 4. Superación de la tendencia originaria del ser humano al dogmatismo.

Explicemos lo anterior: en primer lugar, la democracia reclama un sujeto que esté hecho para sopor-

tar la vida que deriva de dudar, de decidir y de asumir las consecuencias de su decisión, de discrepar, controlar y argumentar, todo ello cuando las circunstancias sociales lo ponen en la encrucijada de tener que elegir entre varias opciones, no entregándose al fácil expediente de acogerse sumisamente a lo que otro (líder, autoridad, etc.) le trace.

Un segundo aspecto nos señala, siguiendo a Estanislao Zuleta, que el sujeto demócrata implica

la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque al confrontarse con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla, que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto (...) que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista<sup>16</sup>.

Un demócrata es alguien que integra en la relación con sus ideas, sus conductas y con el otro el sentido de la autocrítica, al tiempo que acepta como algo positivo que la cotejación de ideas, incluso si no se llega a un acuerdo, es enriquecedora, ya que si se tiene la razón se

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 127.

afina mejor la forma de sustentarla, al margen de que el otro definitivamente no comparta lo que afirmamos; pero también en la controversia puede darse el enriquecimiento provisto por las ideas, sea porque el otro acepta nuestra argumentación o porque nos permite superar el error en que nos encontrábamos.

Un tercer rasgo del sujeto demócrata es el respeto, pero no entendiéndolo bajo el demagógico criterio de que digan lo que digan todos tienen la razón, pues según esto la verdad no estaría del lado de la solidez y de la coherencia de la argumentación, sino del mero hecho de ser la palabra dicha por alguien (es una extendida confusión que conduce a pensar que el respeto no está en el derecho a tomar la palabra y a anunciarla, sino a darle por principio a esta palabra el estatuto de verdad); por el contrario, se respeta lo dicho por el otro cuando se le toma tan en serio que en caso de no estar de acuerdo, se contraponen una argumentación que apunta a señalar y a desmontar el error del otro. De ahí que no sea para nada cierto el lamentable juicio que ha hecho carrera en la cultura de nuestra época que asocia la discusión argumentada al irrespeto, descalificando de esta manera el poder y el valor de la controversia racional. A este respecto dice Zuleta:

Respeto significa en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo,

sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo (...) tratando de saber qué grado de verdad tiene, pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio (...) Muy a menudo creemos que discutir es irrespetuoso; por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión<sup>17</sup>.

Más adelante Zuleta corrobora:

En un debate seriamente llevado no hay perdedores: quien pierde gana, sostenía un error y salió de él; quien gana no pierde nada, sostenía una teoría que resultó refrendada. Esta es una disputa muy distinta a la que se presenta en las guerras, en las que el que pierde nunca gana<sup>18</sup>.

Un cuarto atributo que debe portar el sujeto democrata es el de reconocer que nuestro origen infantil fue marcado por el dogmatismo y de ahí deriva una tendencia que siempre nos acompaña y amenaza, cuando no se materializa y realiza, a posicionarnos como dogmáticos. Dicho de otra manera, en nuestros primeros años nos abrimos al mundo como pequeños y soberbios dogmáticos, estamos ganados por la certeza de que la verdad únicamente la encarnan los padres y,

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 129.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 130.

por tanto, nos identificamos incuestionablemente con la palabra de éstos; y luego que salimos de la infancia seguimos añorando esa verdad primera que nos depa-raba seguridad, orden y certeza, por lo que estamos prestos a identificarnos luego con cualquier palabra que nos suscite la ilusión de tal completud. Se es demócrata por superación de lo que nos formó en los albores de nuestra vida: la palabra de otro que todo nos lo resolvía, y que nos garantizaba seguridad plena. Otra vez Zuleta:

Tal vez siempre conservaremos la añoranza de una palabra inobjetable a la que podamos atenernos como alguna vez lo hicimos, al aprender a hablar la palabra de la madre. En algún momento todos pasamos por alguna crisis que Piera Aulagnier llama la “prueba de la duda”: El descubrimiento progresivo y doloroso de que los padres, aquellos “monstruos sagrados” de nuestra infancia, eran personas comunes y corrientes, que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas. Este descubri-miento nos puede provocar, resentimiento, rebelión, dolor, o llevarnos simplemente un reemplazo en el líder que elijamos<sup>19</sup>.

El demócrata es un individuo que sabe vivir sin entregarse a la añoranza del amparo ni a la dirección de las figuras paternas y no busca ningún sustituto de

---

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 131.

éstas, valga decir, demócrata es el que aprende a vivir y a ser sin acogerse a los dogmas primigenios o sus posteriores formas de suplencia, decantándose, más bien, por el angustiante riesgo, de pensar y decidir por sí mismo.

En conclusión, formar para la democracia requiere de un maestro demócrata que, entre otras cosas, forme con su ejemplo y con una metodología democrática que le sepa dar lugar a la palabra y a la participación del alumno, promoviendo en éste su propia capacidad de decidir sin acogerse a conductores de ninguna índole: «Nadie puede construirte el puente por el que precisamente tú tienes que cruzar el río de la vida; nadie sino tú»<sup>20</sup>.

#### IV

*Existe en el mundo un único camino por el que nadie sino tú puedes transitar: ¿adónde conduce? No preguntes, ¡síguelo!*

—Nietzsche

Decir que esta educación escolar falla simplemente porque al estudiante lo ponen a aprender y a repetir cosas que no le interesan, es pasar por alto que los intereses

---

<sup>20</sup> NIETZSCHE, Federico. *Schopenhauer educador. Op. Cit.*, p. 2.

no se dan de suyo ni caen del cielo, ni llegan con el niño a la vida, por el contrario, los intereses son forjados, ellos son uno de los propósitos de una educación acertada: que el individuo sea capaz de examinar, calibrar y reconocer los intereses que efectivamente potencien su disposición vital, abandonando aquellos que lo debilitan y extravían. Los intereses no son innatos ni fruto de una elección soberana del individuo; no, los intereses también se constituyen y se aprenden y, por tanto, ellos también deben ser objeto de la educación. Es como el niño pequeño a quien si el padre le pregunta si le interesa lavarse los dientes responde inmediatamente y pleno de certeza «¡no!», pero es tarea de ese padre elevarlo al reconocimiento del interés superior que le representa la salud oral.

Por su necesidad de expandir y diversificar el consumo para realizar su creciente obligación de producción de mercancías con miras a la ganancia, el capitalismo acentúa la división social del trabajo, lo que acarrea que la producción se haga cada vez más en función de pequeñas áreas de especialización, de lo cual, según una educación cada vez menos interesada en la formación integral del ser humano y más en la de un mero trabajador tomado en su dimensión de fuerza de trabajo a calificar, deriva en un precepto hegemónico: saber cada vez más de cada vez menos, y todo en función de acentuar la capacidad humana de producción de bie-



nes mercantilizables. Lógicamente, este proceso social determinado por el capitalismo abre una brecha cada vez más insalvable entre el deseo de realización existencial del ser humano y su condición de trabajador. En este sentido el trabajo capitalista es inhumano, pues en función exclusivamente de la rentabilidad desconoce la materialización del deseo del individuo respecto de su vida, de esa vida que sólo puede disponer una vez y de manera irreversible. Dicho de manera directa: la sociedad capitalista y su tipo de trabajo es para el trabajador una forma de perder su vida en lo más propio de ella, su deseo, en aras de lo único que anima al capital: la ganancia. La propuesta del capitalismo es muy sencilla de anunciar: que el trabajador sacrifique su vida como asunto de deseo en el altar de la insaciable sed de rentabilidad del capital.

Si la producción capitalista reclama a alguien adiestrado en aceptar que durante gran parte de su día, y ello por decenas de años a lo largo de su vida, tenga que poner entre paréntesis lo que es su deseo más propio en dirección a la realización de su existencia, para aplicarse a un trabajo que al hacerlo no lo hace como sujeto ni lo despliega creativamente en función de las posibilidades de su ser, entonces es el campo de preparación para habituarse a esta esquizofrenia vital, pues en ella el joven se adiestra en repetir saberes que no responden a sus preguntas más propias, que no cuentan con

su participación activa, cuando no es que le son completamente ajenas pues el criterio dominante para elegir tal profesión no es otro que el del mercado laboral y la necesidad de subsistencia económica. Un estudiante pasivo, silencioso, aprendiendo para presentar exámenes, presentando exámenes para titularse, titulándose para encontrar una plaza en el mercado laboral, alguien que hace las cosas así durante los largos años escolares es alguien forjado para adaptarse dócilmente a un trabajo que lo desconoce. En la universidad se prolonga y afina lo que ya se había dado en el bachillerato: se estudia por mandato externo, no por una resonancia del saber en el deseo propio, lo que queda testimoniado en la falta de pasión por el conocimiento que caracteriza en general al mundo escolar, de donde se entiende que el estudio se dé sólo en el tiempo del calendario académico, que los libros y materiales apenas se utilicen para realizar las tareas escolares, que las bibliotecas universitarias estén despobladas en tiempos por fuera del período asignado oficialmente a las clases de las asignaturas. Esta separación entre deseo y saber, que anticipa la separación entre deseo y trabajo, obedece en gran medida a que la educación no se ocupa de contribuir al develamiento de su deseo por parte del joven, no lo promueve a que dude de lo que sabe, no le lleva a aceptar su ser-en-falta y a que reconozca su ignorancia. Si alguien no sabe que no sabe y no sabe qué le es esencial, jamás se preparará

a saber por iniciativa propia y sólo podrá relacionarse con el saber como mandato externo sin conexión con el deseo del estudiante. En la línea de esto se puede reiterar que la tarea de un maestro no es llenar de información a alguien que carece de ella, sino desmontar el estado de llenura —de opiniones y concepciones inconsultas— en que se encuentra el estudiante. Antes que nada, el maestro debe propiciar que el aprendiz acceda a la primera condición para amar el conocimiento: saber que no sabe de algo que le incumbe de manera decisiva. Es lo que indica Nietzsche: «no hay que dar alimento más que al que tiene hambre de ese alimento»<sup>21</sup>. No se puede enseñar contra el otro, de igual manera que no se puede enseñar sin contar con el deseo del otro. De ser así, sólo queda hacer lo que en general lleva a cabo la escuela: una labor meramente instructiva basada en métodos intimidatorios. Démosle nuevamente la palabra a Estanislao Zuleta: «Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones que tiene, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer»<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>22</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 58.

El modelo hegemónico de la escuela de nuestros días no permite que el estudiante descubra en sí un deseo por el saber; por el contrario, la enseñanza intimidadora y silenciadora hará del saber una pesada y molesta carga, ajena a lo más propio de sí. El deseo de saber equivale en el individuo a la articulación de dos disposiciones: la falta de saber, habida cuenta de la puesta en crisis del saber que se poseía, y el anhelo de conquistar un saber nuevo que venga a resolver la falta que se ha instalado, todo esto según una lógica que estipula que todo saber que alcanzamos refuta uno anterior que poseíamos. Sólo se apresta a saber quien puede desalojar de sí el saber que previamente le deparraba una certeza plena, y soporta por un tiempo, antes de configurar uno nuevo, el reconocimiento de que no sabe. La secuencia es fácil de delinear: saber-crítica del pleno saber, y saber-búsqueda de un nuevo saber. Esto también se puede decir de otra manera: filósofo es quien reconoce que no sabe, desea saber y se apresta a saber. Alguien que cree que sabe no se dispone a saber, lo que señala la primera tarea a quien compete enseñar: conducir al aprendiz al reconocimiento de que no sabe y que el saber que poseía no se logra sostener, con lo cual éste da un paso hacia una nueva y abrumadora certeza, la de no saber, de la cual se sigue su apertura hacia un nuevo saber. De ahí lo dicho, la tarea que de entrada tiene quien enseña no es desatar una catarata de

erudición, sino hacer dudar al alumno de lo que hasta el momento creía saber con plena certeza y llevarlo a reconocer una falta en el saber, abriendo entonces la senda que le permitirá tratar de conquistar el saber que no sabe. En este sentido, el profesor en vez de operar como un comunicador es alguien que busca llevar al otro al lugar de una pregunta que bordeando el no-saber procede a trabajar con éste para producir el salto de nuevas formas de entender. En forma sintética se puede decir que profesor es quien ayuda al alumno a reconocer su propio deseo frente al saber y a dotarse de su propio derrotero y temporalidad en lo relativo al proceso de conocimiento.

## V

*Minoría de edad: «Estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de algún otro para conducirnos en los dominios en los que es conveniente hacer uso de la razón».*

—Michel Foucault

La ignorancia es una forma de saber, sólo que es un saber sin posibilidad de verificación racional, en tanto la verdad es una difícil conquista de la racionalidad, si es que aceptamos la afirmación griega relativa a que verdad es sólo lo que puede ser demostrado. Vistas las

cosas de esta manera, la experiencia educativa pasa por la puesta en escena de saberes distintos que dialogan entre sí, cotejando siempre en términos de una argumentación racional la validez de lo que afirman. De lo anterior deriva que en el fondo educar no es sino crear las condiciones de posibilidad para establecer y desarrollar un diálogo racional. Si el diálogo es la red que articula a muy diversos actores, sin importar género, edad, títulos, etc., entonces la labor educativa no es más que la compañía lograda entre singularidades que se reconocen en un rostro, un nombre y una palabra respectivos, partiendo del acuerdo en que las únicas herramientas que esgrimirán son las de la argumentación y la demostración. Un ejemplo: las matemáticas nos recuerdan que sus afirmaciones son válidas, no porque las hace alguien investido de gran autoridad, sino porque se pueden demostrar. No sobra decir que tal criterio no es sólo pertinente para los objetos naturales —cuya verdad es matematizable— sino que lo es también para los objetos sociales y humanos, cuya verdad no siendo del orden de lo matemático lo es del orden de la demostración vía la argumentación racional.

La ignorancia es un saber, una forma de saber, por lo tanto educar no es intervenir sobre el vacío en que está sumido un individuo, más bien es superar la resistencia que en éste establece el saber que ya posee contra el saber que recién le llega. Es obligatorio

precisar que una cosa es que todos tengamos un saber sobre algo y otra bien distinta es que tal saber sea verdadero o, por lo menos, racional. La diferencia que traza Platón entre *doxa* y *episteme*, la *doxa* como opinión sin respaldo argumentativo racional y probatorio, y la *episteme* como la proposición fundamentada en una argumentación racional, nos permite enfatizar que el derecho a la opinión no es equivalente a que toda opinión concierna con la verdad. El problema no es que sobre un dominio una persona sepa más y mejor —pretender que todos sabemos lo mismo y con la misma calidad de cualquier cosa es un falso democratismo que parte de la falsa creencia en que las opiniones son iguales ante la verdad—, sino que quien ha consolidado un mayor y mejor dominio del saber no quiera darle el estatuto de interlocutor al aprendiz para posibilitar que el diálogo permita a éste elevar su nivel de reflexión e, incluso, que aquel pueda otear nuevos e imprevistos horizontes.

A propósito, hay un vago planteamiento de Zuleta que da paso a una conclusión falsa. Comienza por afirmar algo cierto: «En el sistema escolar el hecho de que el maestro pretenda saber lo que se supone que el alumno ignora es de suyo problemático y conflictivo»<sup>23</sup>. Es cierto que una diferencia en la detentación del saber

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 69.

genera una condición de desequilibrio en la relación de dos personas, pero siendo ésta una experiencia común en la realidad, la situación problemática y conflictiva — el mismo Zuleta nos ha enseñado a asignarle un signo positivo al problema y al conflicto— dependerá del tratamiento que le demos. La vaguedad de la afirmación de Estanislao parte de no reconocer la diversidad de posiciones a la hora de abordar el hecho real y frecuente de que frente a un objeto de discurso haya quien sabe con fundamento y quien no sabe (o sabe sin fundamento) y, entonces, el mismo Zuleta avanza en una formulación nada zuletiana:

Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente que el otro sabe y tiene entonces que dar una respuesta que esté de acuerdo con el que sabe y con su saber si quiere sacar una nota o pasar una materia<sup>24</sup>.

El equívoco del planteamiento de Estanislao parte de presentar una situación específica —la del modelo escolar reinante— cual si fuese una situación general. Es cierto que en la escuela hegemónica se presenta y se

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 69.



promueve una distancia que trata al que no sabe como alguien que debe someterse al que sabe, configurándose una relación autoritaria. Pero lo que Zuleta deja de decir es que fuera del vínculo vertical común en la escuela, es posible uno como el que puede sostener Platón con Gorgias en el cual quien sabe posibilita mediante el diálogo que aquel que no sabe (aunque creía saber) se vaya elevando al entendimiento y dominio de la verdad.

Para eludir una relación autoritaria entre quien sabe y quien no sabe no hay que echar mano de la denegación de la diferencia y afirmar ilusoriamente «todos estamos igualmente posicionados ante el saber, no hay alguien que sabe y alguien que no sabe, pues todos sabemos», no, no hay que acudir a esta falsificación de esta realidad para superar las relaciones autoritarias centradas en el saber, pues éste puede ser tramitado democráticamente mediante una relación basada en el diálogo. La igualdad no está en el saber, la igualdad está en la relación entre las personas alcanzada mediante esa forma horizontal de la interlocución que es el diálogo, el cual permite que los seres humanos incidan entre sí elaborando mutuamente sus diferencias. Incluir el saber en la labor conjunta con las diferencias es lo que permite afirmar que, al margen que haya quien sepa y quien no sepa —insalvable realidad humana que nos destina desde el nacimiento hasta la muerte a aprender, a tener que aprender del otro—, educar no es otra cosa que permitir la instauración de

la conversación efectiva entre personas concernidas por el asunto. En el diálogo cada uno de los interlocutores interviene con su singularidad, acuerda con el otro, des-acuerda con él, aporta y recoge, pregunta y responde, y cuando termina no se lleva consigo una vivencia de similitud con el otro, por el contrario, sabe que del encuentro con la palabra de éste quedan elementos afines con los cuales seguirá contando, pero también lo hará con aquellos que no fueron acordados por su interlocutor, persuadido que es desde la experiencia de las diferencias puestas en relación que se encuentra el camino hacia lo propio singular.

## VI

*Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar. La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. La demostración es una lección práctica de tratar a los seres humanos como nuestros iguales desde la infancia.*

—Estanislao Zuleta

Con Kant sabemos que «la Ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la inca-

pacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro»<sup>25</sup>. «*Sapere aude*», nos decía Kant, el solitario de Königsberg, «¡ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!», expresión a la que le daba el estatus de gran divisa de la Ilustración. Se educa filosóficamente, es decir, en y para el pensar, en el ejercicio concreto del enseñar y del aprender, no porque se den más asignaturas llamadas filosofía; en este sentido si una educación filosófica es la que está centrada en el pensar por parte de todos los participantes, se puede dar que la educación en biología sea filosófica, en tanto en filosofía (y no es infrecuente que esto suceda) sea antifilosófica.

La racionalidad es la forma de emplazar la razón en dirección a la crítica y a la demostración. En el marco de la racionalidad la razón tiene sus propios fueros y sus propias obligaciones, en otras palabras, la racionalidad es una manera de desplegar la razón bajo el imperativo de prescripciones a las que ha de atenerse:

Con respecto a los derechos de la razón Kant afirma, en primer lugar, que quien busque en ella luces —para la acción o para el gobierno, por ejemplo— no puede prescribirle una dirección, ni tampoco imponerle límites sobre aquello que debería o no ser objeto de su competencia. Resulta contradictorio buscar ayuda en la

---

<sup>25</sup> KANT, Immanuel y FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.*, p. 1.

razón, y al mismo tiempo, prescribirle un partido a una tesis o una doctrina<sup>26</sup>.

La racionalidad es un avance de la razón bajo la bandera «todo es susceptible de ser objeto de la racionalidad, nada puede limitarla en su ejercicio». Una estricta racionalidad aplicada a la vida propia tiene que enfrentar la resistencia nacida de un destino forjado sobre premisas o decisiones que al ser cuestionadas lo que derrumban es, ni más ni menos, que la existencia que se ha realizado, existencia que no puede devolverse y cuyo tiempo es finito. Cuesta someter la vida y, particularmente lo vivido, a la lupa de la racionalidad. «La razón pura es, pues, una compañera de vida bastante difícil»<sup>27</sup>.

Está dicho, racionalidad no acude ni a la seducción por sugestión ni a la imposición, su único recurso es el de la demostración. Ahora, que todo sea pensable es un primer derecho de la racionalidad que se acompaña de un segundo: el disentimiento con ideas o concepciones precedentes y la posibilidad de divulgar públicamente y en términos controversiales la diferencia suscitada. «... Kant presenta como otro derecho fundamental de la razón la publicación y el debate. La razón debe tener la posibilidad de ser debatida por el público»<sup>28</sup>. Sometida

---

<sup>26</sup> ZULETA, Eanislao. *Op. Cit.*, pp. 142-143.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p. 146.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 143.

también a unos deberes que deben acatar, debe mencionarse como el primero la obligación de ser consecuente, es decir, que haya coherencia entre lo que se enuncia y la aceptación en los hechos de lo que lógicamente derive de esto, esto es, la racionalidad ejerce la crítica primero que todo sobre sus propios enunciados. El segundo deber de la racionalidad en el debate con el otro es atender lealmente al razonamiento de éste, siguiendo su secuencia lógica y precisando sus consecuencias: «Pensar en el lugar del otro y decir desde su punto de vista lo mejor que se pueda decir»<sup>29</sup>. En función de los dos deberes mencionados, la racionalidad reclama que si en el discurso propio se reconoce una contradicción, entonces hay que abandonar lo propuesto o revisarlo en aras de superar tal contradicción; por el contrario, si el discurso del antagonista indica una plena coherencia en su argumentación, obliga a reconocer la validez de su tesis. Por otra parte, esquivar la tendencia dogmática que a todos nos tienta sólo es posible ofreciendo razones abiertas al juicio crítico del otro.

Una educación no autoritaria sino democrática es aquella que le da incesante lugar a la pregunta ¿por qué?, siempre en plan de atenderla y de buscar responderla, viniere de quien viniere en el escenario pedagógico; igualmente, tal educación está animada por forjar

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 145.

un ser libre, motivo por el cual se preocupa por alcanzar el nivel superior de la comunicación: que el otro entienda lo que se dice y por qué, pues a partir de esto podrá acordar o desacordar con el planteamiento que se le ofrece. En esta línea, la educación debe adelantarse en términos que permitan la participación activa del aprendiz y la puesta en juego de su capacidad de pensar por cuenta propia, razón por la cual el contexto ideal para la relación enseñanza-aprendizaje, al igual que para el vínculo maestro-alumno es la conversación. Si la conversación es el ámbito cotidiano para el pensar, la educación centrada en el diálogo es una educación en el filosofar, sea cual sea el objeto de tal práctica educativa.

De otra parte hay que decir que la verdad acarrea una dificultad para la democracia, pues ésta exige que se acepte una decisión mayoritaria así uno esté convencido que tal decisión no se compeadece con la verdad o con lo justo y conveniente. Asumir esto equivale a tener que objetar una formulación de Estanislao: «La concepción de la democracia no la podemos considerar equivalente a la de mayorías, sobre todo a la de mayorías manipuladas por la televisión, por la ignorancia y por la dominación. Una cultura democrática no es una cultura de mayorías»<sup>30</sup>. Zuleta quiere decir que una cultura democrática no se puede reducir al triunfo de las

---

<sup>30</sup> *Ibíd.*, pp. 74-75.

mayorías, pero en la cita anterior lo expresa de una manera confusa, pues allí se dice a secas que «una cultura democrática no es una cultura de mayorías», lo que sería gravísimo dado que en la democracia la mayoría tiene un indiscutido peso decisorio. Lo dicho por Estanislao se puede precisar puntualizando que una cultura democrática no se restringe a la aceptación del triunfo de las mayorías puesto que también sabe respetar y garantizar la existencia, divulgación y autonomía de las minorías. Democracia es, simultáneamente, acatar el triunfo de las mayorías y posibilitar la presencia, actividad y expresión de las minorías. Integrando el principio de que las mayorías en unas votaciones libres deben ser aceptadas como triunfadoras, la concepción de la moderna democracia se puede complementar con lo que el mismo Zuleta ha señalado: «Llamamos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto (...), es derecho del otro a diferir»<sup>31</sup>. Pero para diferir es menester no ser un obediente acrítico y eso, precisamente, es lo que busca una educación filosófica: un ser radicalmente racional, capaz de preguntar, objetar y desadaptarse del mundo deshumanizante y de funcionarios serviles en el que se le quiere inscribir.

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, pp. 75-76.

VII

*Es mucho más importante tener un pensamiento propio que estar en una academia o instalado en un saber establecido.*

—Estanislao Zuleta

Pensar es interrogar un orden de cosas consolidado para abrir caminos a nuevos sentidos y nuevas posibilidades de realización de la vida, pero precisamente en esto radica la angustia que habita al pensador; empero un pensador es alguien que no da marcha atrás a causa de la angustia que le suscita su labor deconstructiva-reconstructiva y los desacuerdos y rechazos que ésta desata en parte de las personas. Si la educación trata de lograr un individuo capaz de pensar por sí mismo, se arma un escenario menos fácil que el de la educación centrada en el mandato del educador. Pues mientras en un modelo tiránico se logra la fácil unanimidad de los obedientes a la palabra incuestionable del profesor, en un modelo democrático en el que se busca que prevalezca el pensamiento, la desarmonía y los desacuerdos no dejarán de presentarse. Es simple: el autoritarismo y la instrucción simplifican las cosas; la democracia y el pensar las dificulta inmensamente. Pero no es lo fácil lo que enaltece al ser humano y lo lleva a lo mejor de sí y del otro, es lo difícil lo que nos depara esa verdadera dicha que proviene de conquistar nuestros mejores an-



helos. Nos conviene, humana y socialmente hablando, una educación que acarree las dificultades del pensar y no aquella educación que depara la facilidad del corde-ro que sólo sabe seguir el sonido del cencerro.

Una cosa es una educación escolar que se propone como fin de la tarea formativa un mayor volumen de información asimilado por el aprendiz, otra radicalmente distinta es la que se plantea la formación de un ser capaz de pensar por sí mismo y de hacerse a una palabra propia y genuina. Se puede estar muy informado, y al tiempo, no pensar absolutamente nada. La información puede servirle o no al pensar, pero la información por sí misma ni equivale ni suple el pensar. El ideal es la información al servicio del pensar, lo que es contraproducente es que aquélla deje de ser medio y se tome como fin, desplazando así al pensar como propósito principalísimo de la práctica formativa. En esta confusión incurre nuestra época al rendirle culto a la capacidad de información de las nuevas tecnologías creyendo que la destreza en el uso de éstas es garantía de la cabal formación de la persona. La ilusión de que el poder informativo de la tecnología actual y el dominio de éste son el fin que debe animar a la educación, es una manera de reprimir en el joven el ejercicio del pensamiento y de promover la formación de un individuo informado y dócil, «dateado», pero sumiso y totalmente alejado del pensar. Y es así como se cumple el cometido

que el capitalismo le pide a la escuela y del cual comedido ya hemos hablado: la formación de un funcionario idóneo, acrítico y perfectamente adaptado. Al culto de la información se le suma, como rasgo distintivo del empobrecimiento espiritual de nuestro tiempo, esa otra ilusión que consiste en tomar la imagen en lugar del concepto hasta llegar a afirmaciones tan torpes y equivocadas como aquella que reza «una imagen vale más que mil palabras». Acontece que al no poder acceder a una formación centrada en el dominio conceptual y teórico, el individuo queda restringido a la impresión y el sentido inmediato que la imagen devuelve a la mirada del que la contempla.

Una enseñanza centrada en la información y los resultados, sin seguimiento del proceso de conocimiento y sin promover una labor de pensamiento, es una educación que forma para el sometimiento, ajena por completo a la pregunta por el sentido de lo que se manifiesta en el mundo y en el propio sujeto, lo mismo que ciega ante el orden de lo posible y lo diverso de la experiencia humana, en síntesis, es una educación que ha abrogado una posición filosófica y artística por parte del individuo. Una educación filosófica y artística, que sería necesaria para cualquier ser humano al margen de la profesión que ejerza, es la que forma en el reconocimiento de lo enigmático, en el develamiento de los problemas cruciales de nuestro ser, en la formulación

de preguntas esenciales que nos cruzan, pues la filosofía encuentra en esto su atmósfera más propia, en tanto la dimensión artística da lugar a la sensibilidad y conciencia de la existencia del otro, de la diferencia de vidas y destinos humanos, del orden de lo posible que nos constituye en tanto somos la única especie que se puede caracterizar como ser del lenguaje. Una educación artística y filosófica es la que posibilita la apertura del individuo al ejercicio del pensar, mientras que restar la formación artística y filosófica, peor aún llevar las cosas a lo que ahora se impone, valga decir, a una educación antiartística y antifilosófica, es condenar al individuo a lo meramente operativo.

En la educación hay que tomar al estudiante como un ser capaz de desenvolverse en el lenguaje y de inteligir procesos abstractos siempre y cuando se le ofrezcan condiciones y procedimientos para que los lleve a cabo. Y si educar para pensar sólo se logra pensando en acto, hay que contar con la angustia que esto acarrea, pues, así como a la verdad sólo se accede contando con los errores en que uno ha incurrido, a pensar sólo se llega cruzando por los fantasmas más propios y a través de las dificultades de la experiencia personal. Al tiempo hay que agregar que una labor pensante con el conocimiento permite que el individuo apropie el saber y pueda hacer algo con él, de tal manera que su memorización no será mecánica sino consecuencia

del hecho de entender lo estudiado y de reconocerlo como algo que le incumbe en su ser. Es algo que afirma Zuleta: «Sólo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismos y que podemos integrar a nuestro ser»<sup>32</sup>. Solamente un sujeto que se reconozca y se sienta concernido por el saber, en tanto éste se le presenta como medio para trabajar sobre preguntas que le son propias y esenciales, puede hacer de su labor con él un goce efectivo producto de su labor creadora, es decir, pensante y superadora del carácter meramente instrumental que la educación hegemónica le asigna a la razón. Pensar es una inefable dicha de la que, si se dan las condiciones, puede gozar el ser humano y por eso quien puede encontrar el camino para su ejercicio no necesita ningún recurso lúdico que lo disponga al saber, pues ha logrado descubrir que el pensamiento en sí mismo es una fiesta. Una educación filosófica es interesante y festiva por principio, mientras que sólo una educación centrada en la información, la repetición mecánica de afirmaciones ajenas a las preguntas del propio sujeto, necesita esa muleta que es la lúdica, la cual, por lo demás, fuera de un entretenimiento superfluo y efímero está totalmente distante de lo esencial, de la labor pensante del individuo, pues ésta no proviene de ninguna «sensibilización» que se promueva

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 106.

desde el exterior del individuo, sino que deriva de la posibilidad de éste para reconocerse en preguntas que le son decisivas y en su habilitación para hacer del saber el recurso mediador con el cual trabajar en aras de las respuestas anheladas.

No se forma a un pensador sólo para el ejercicio de un oficio sino para la vida en general, pues en todo y para todo el pensador es quien sabe de la duda y, de ser menester, de la crítica, de todo lo cual se decantan dos consecuencias: el pensador es un antidogmático y su papel es condición para el ejercicio ideal de la democracia y de la libertad.

Si los efectos del pensamiento son imponderables e incontrolables, el espíritu crítico, tal como lo solicita Foucault, reclama al pensar como herramienta para interpelar al ser y la existencia. «...optar por un pensamiento crítico que adopte la forma de una ontología de nosotros mismos, de una ontología de la actualidad; es esta forma filosófica que de Hegel a la escuela de Fráncfort, pasando por Nietzsche y Max Weber, ha fundado un forma de reflexión...»<sup>33</sup>. Los frutos del pensamiento, sobre todo si provienen de una actitud que interrogue el orden establecido, pueden jugar el papel de disolventes de lo que la ideología ha cristalizado. Poner en cuestión los valores, los ideales y las concep-

---

<sup>33</sup> FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.*, pp. 58-59.

ciones que rigen la vida social y la vida cotidiana de los individuos, es una manera de interrogar las relaciones con el poder y el deseo que prevalecen en la sociedad y de abrir puertas a otras nuevas. En tal sentido el pensamiento es una forma de actuar en el mundo y, por tanto, es una forma de incidir políticamente en la sociedad, siempre y cuando sea esta sociedad el destino de dicho pensamiento, evitando que la fuerza del mismo quede atrapada y despotenciada por los artilugios de ese bien llamado claustro universitario (apropiada expresión dado que claustro alude al interior conventual que le permitía a los monjes separarse del mundo, retirándose de manera excluyente al suyo).

## VIII

*... nuestra sociedad es algo más complejo, no es solamente un mecanismo económico.*

—Estanislao Zuleta

El capitalismo es promotor del más craso individualismo, pero para lograr este cometido, dicha figura de la desvinculación y la insolidaridad necesita el mito del ascenso social, siendo la universidad la institución que mejor le suele servir a este efecto al poner el conocimiento y su titulación en la función de ser propulsores del escalamiento social del individuo. El mito reza:

«quien estudie asciende social y económicamente». Durante buena parte del siglo XX mal que bien el capitalismo parecía hacer realidad el papel del conocimiento profesional como ascensor social, pero desde las últimas décadas de ese mismo siglo la sobreoferta de fuerza de trabajo calificada que se dio en el mundo frente a la demanda de ésta que hace el capital, condujo a altos índices de desempleo profesional y a una seria caída del salario de la fuerza de trabajo calificada, con todo lo cual la salvación económico-social que representaba el estudio ha llegado a su fin (con la excepción de una cada vez más diminuta élite que consigue su lugar en dominios de altísima especialización) pues cada vez hay más profesionales de lo que la demanda del capital reclama, viéndose un número cada vez mayor condenado a la desocupación laboral o a una despiadada competencia con otros pares para ocupar por salarios venidos a menos, las plazas vacantes que se ofrecen. Fin del mito de la pasarela social encarnado por el estudio universitario, y fin de este mito en condiciones altamente ventajosas para los capitalistas que ahora disponen de un mercado laboral saturado de fuerza de trabajo calificada presta a venderse por salarios de mera subsistencia. Eso sí, al quebrarse el mito del estudio universitario como trampolín social, el capitalismo desnuda sin tapujos que es una sociedad férreamente jerarquizada y con abismos cada vez mayores entre los propietarios del capital y

toda la escala de asalariados y desempleados. En este panorama, «el sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad que prevalece»<sup>34</sup>.

El problema de la educación tiene una manifestación contingente, la que tiene que ver con el estado histórico de una sociedad particular (la colombiana, la uruguaya, la española, etc.) y otra manifestación estructural, la propia de la sociedad capitalista. En tanto las necesidades del capitalismo son las que impulsan y modelan la institución escolar que hoy tenemos, podemos afirmar que el problema de la formación escolar es universal dada la hegemonía planetaria que tiene el capitalismo. El desarrollo en materia educativa, al igual que pasa con el arte, la filosofía y la política no es un simple correlato del desarrollo tecnológico, es decir, una sociedad muy avanzada tecnológicamente no es garantía de una avanzada educación, tal como lo testimonia en nuestras sociedades la educación de nuestro tiempo, pues al gran desarrollo que caracteriza al capitalismo le corresponde un retraso notorio en la educación, si es que no reducimos el propósito educativo a la formación de alguien que sólo cultiva en su vida su dimensión de trabajador. Alguien muy sapiente en una profesión no es «más» cuando al mismo tiempo es prisionero de la

---

<sup>34</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 40.



opinión inmediata en materia social, humana y en todos los saberes distintos al de su ejercicio laboral. Entre otras cosas, toda verdadera educación debería conducir a poner al joven en relación al buen gusto artístico y a un amplio dominio lingüístico, dado que el fundamento de una sólida formación cultural es la lengua, razón por la cual su conocimiento y dominio práctico son imprescindibles. La apropiación del tesoro de la lengua es expresión de la riqueza cultural, esto explica porqué en la educación de un joven deben tener un lugar privilegiado esos maestros de la lengua que son los grandes escritores, pues con su ejemplo enseñan el empleo de ella. La pobreza cultural y espiritual que acompaña el elevadísimo desarrollo tecnológico de las sociedades capitalistas de nuestro tiempo, encuentra su mejor testimonio en el deterioro de la relación con la lengua, encontrándonos que sumados al común de la población, los profesionales altamente especializados tienen limitada, muy limitada, la relación con ese elemento fundacional de nuestra humanidad que es el lenguaje, tal como lo manifiesta el ejercicio de una oralidad que no encuentra la senda de un discurso hilado y racionalmente argumentado, o el de una escritura que se les ha vuelto extraña en tanto bien destinado a conquistar y entender lo que se vive y a tratar de llegar hasta los demás.

Para ser más precisos: en nuestra época coexisten una extensa escolaridad y una especializada profesiona-

lización con una inmensa pobreza y estrechez cultural, una de cuyas manifestaciones más graves y preocupantes, a más de la indigencia espiritual de los individuos, es la hegemonía que ha alcanzado el Estado en la dirección, el ordenamiento y la regulación de la cultura, lo cual provocaba la emergencia de una seria alarma en un hombre tan sensible como Nietzsche: «[El Estado como estrella polar de nuestra cultura]»<sup>35</sup>, lo que más adelante refrenda: «... la singular degeneración que debe haber entrado hasta lo más profundo de una cultura, si el Estado puede creer que domina a ésta última, si a través de dicha cultura puede alcanzar fines políticos...»<sup>36</sup>. En correspondencia con esto, la escuela, con la universidad al frente, pública o privada da lo mismo, también está sometida a la regencia del Estado, de un Estado guardián de los intereses del capitalismo, función que la debilita en términos culturales, al punto que no es exagerado decir que hoy por hoy la universidad es una institución caracterizada por su indigencia cultural en la labor formativa de la juventud, pues la educación que ella imparte tiene dos fines exclusivos e integrados: para los desposeídos, poder trabajar; para los poderosos, incrementar sus arcas; y unos y otros conjugados

---

<sup>35</sup> NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. *Op. Cit.*, p. 122.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 126.

bajo sofismas tales como «desarrollo» y «progreso» de la sociedad.

El empobrecimiento cultural de la universidad de nuestros días afecta negativamente un rasgo propio de la modernidad: su interrogación al presente, situándose muy lejos de la caracterización que hacía Foucault: «Para la actitud moderna, el alto valor del presente es indisociable del empeño en imaginarlo de otra manera de la que es y en transformarlo, no destruyéndolo sino captándolo en lo que es»<sup>37</sup>. Desplegando lo contrario de lo que el pensador francés consideraba como rasgo moderno, la escuela en general y la universidad en particular de nuestro tiempo, en lugar de ser una fuerza transformadora de la sociedad, es por excelencia la institución más conservadora de ella y reproduce los rasgos más lesivos de la civilización burguesa: individualismo cerrero, competitividad a muerte, arribismo desenfrenado y letal indiferencia política. A esto hay que agregar que un individuo culturalmente reducido, como el que hoy promueve la universidad, no favorece para nada la materialización de una sociedad democrática:

Resulta imposible construir una democracia sólida, perdurable y solvente sin tener en cuenta que, ante todo, la democracia debería ser un régimen legítimo

---

<sup>37</sup> FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.*, p. 36.

que asegurase el buen funcionamiento de la *res pública* sobre la base insoslayable de la soberanía intelectual de todos y cada uno de los miembros de una sociedad<sup>38</sup>.

## IX

*Por lo demás, una educación que haga deslumbrar al fin de su recorrido un empleo o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia.*

—Nietzsche

Recapitemos un poco. Hemos dicho que la escuela capitalista forma progresivamente a una persona que normaliza una especie de esquizofrenia, alguien que se habitúa a hacer lo que no desea y a desear lo que no hace, y así como estudiaba con resignación lo que no le interesaba, trabajará sumisamente en una labor ajena a su deseo, según la lógica de un trabajo que lo negará en lo propio de sí y despersonalizará. Al no ser formado para pensar, como al sólo estar instruido en su campo profesional, el individuo formado por tal educación será ciego para con las condiciones y los términos de

---

<sup>38</sup> LLOVET, Jordi. *Op. Cit.*, p. 315.

su vida personal y colectiva, y verá la dimensión cultural gravemente restringida. Asalariado favorablemente respecto de los trabajadores no calificados —esto sin considerar la tendencia generalizada a la baja salarial de los profesionales habida cuenta del excedente de los mismos, no respecto a las necesidades humanas que lo reclaman sino a la demanda del capital que, como bien se sabe, sólo pone en marcha la producción en función del mercado, es decir, de quienes disponen de un poder adquisitivo a las mercancías ofertadas—, el profesional universitario suele identificarse con sus patrones en gracia al estatus social y a la diferencia económica, respecto de los más desfavorecidos, que le provee el orden de cosas burgués, sin importarle la atrofia que su propio ser padece respecto de todas las posibilidades humanas que están más allá de su condición de fuerza laboral.

Para vivir, para librar su lucha por la existencia, el ser humano debe aprender muchísimo, pero todo lo que a ese fin aprende y hace como individuo no tiene nada que ver con la cultura. Al contrario, ésta comienza sólo en un nivel que está situado mucho más arriba de las necesidades, de la lucha por la existencia, de la miseria<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup>NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. *Op. Cit.*, p. 127.

Una educación que forma un profesional idóneo para su función laboral y, al mismo tiempo distante y apático frente a su sociedad y a lo que lo concierne como sujeto, es una educación que merece ser impugnada en tanto que da lugar a un sabio-bárbaro, sabio en el ámbito laboral, bárbaro respecto de todos los dominios restantes de la vida individual y social. Una educación así, como la que hoy se provee, dista años luz de consumir la formación de un individuo que tome como enseña de sí aquello de «nada de lo humano me es indiferente», que nos proclamaba Terencio y que Marx asumió para sí. Indudablemente, quien no acata el principio burgués de «saber cada vez más de cada vez menos» no será visto con buenos ojos, y los especialistas, en objetos cada vez más microscópicos, se arrojarán ante él el derecho a creerse superiores y hasta se ufanarán de ser realistas, cosa que advertía Nietzsche:

en efecto, hoy estáis ante la encrucijada, y hoy sabéis adónde conducen los dos caminos. Si tomáis uno de ellos agradeceréis a vuestra época y ésta no os escatimará las coronas y los signos de victoria (...). Por el otro camino tendréis pocos compañeros, es más difícil, más tortuoso, y más escarpado. Los que recorren el primer camino se burlan de vosotros, pues vosotros camináis con mayor fatiga; también intentan induciros a que os paséis a su bando. Si en alguna ocasión se cruzan los

dos caminos, os maltratarán, os apartarán a un lado, o incluso os evitarán recelosamente y os aislarán<sup>40</sup>.

Es la triste ventaja que ostentan los adaptados frente a quienes le piden a la vida que sea mucho más que un mero ejercicio de subsistencia.

## X

*La universidad destinada «a someter su régimen de funcionamiento a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados ...».*

—José Luis Pardo

Reiteremos que la educación escolar de nuestra época está alineada en una sola, monótona y extenuante dirección: la calificación de una fuerza de trabajo que rinda sus frutos en el ámbito de la economía. La economía, bajo el primado del dinero y de la ganancia propio de la producción capitalista, le traza imperativamente a la escuela el tipo de individuos que ha de formar y las subjetividades que ha de constituir para que el sistema sea eficiente y se reproduzca, sin importar la suerte existencial de esos operarios altamente calificados cuyo papel no es otro que el de alimentar sin pausa el incansable apetito de

---

<sup>40</sup> *Ibíd.*, pp. 148-149.

ganancia al que se reduce la razón de ser del capitalismo. La tarea que se le asigna a la universidad es la de resolver la necesidad del capital relativa a la muy calificada fuerza de trabajo que reclama su imperioso desarrollo tecnológico, fuerza de trabajo cualificada merced a la apropiación de la racionalidad en su versión instrumental. Para cumplir mejor la tarea que se le estipula, la escuela toma cada vez más como referente el modelo empresarial (mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de rendimiento) aplicándolo a la transmisión del saber. En la sociedad cuya matriz es la relación trabajo asalariado-capital la dirección no la tiene ni la fuerza de trabajo simple, ni la fuerza de trabajo calificada, ni los productores directos, ni los sabios, la dirección de la sociedad la tiene, de manera imperativa, el capital en función de sus intereses. Esta dirección, acorde con la tendencia que lo impele a convertirlo todo en mercancía hace del conocimiento una mercancía más y arroja la cultura por la pendiente de su degradación y de su empobrecimiento. De ahí que el capitalismo le atribuya a la universidad el papel de gestionar el saber para el mercado y que, como dice José Luis Pardo «... el profesorado universitario se va convirtiendo en un subsector de la “producción de conocimiento” para la industria y la banca»<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> PARDO, José Luis. *La descomposición de la universidad* [Artículo de opinión en periódico]. El País, España, 10/11/2008.



Pero «... la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante»<sup>42</sup>. En tal sentido, la universidad es la forma de tramitar el saber y la racionalidad que requiere la cualificación de la fuerza de trabajo dirigida a satisfacer la división de la fuerza de trabajo que determina el capitalismo, al tiempo que la misma universidad gestiona a un individuo capacitado en el saber pero agente de la reproducción ideológica del orden de cosas vigente; pero las relaciones burguesas de producción no promueven una concepción unívoca de la racionalidad, por el contrario la asume de forma contradictoria: «el capitalismo se caracteriza por la contradicción monstruosa —que tampoco es la única— de llevar la racionalidad en el detalle al máximo mientras mantiene la irracionalidad más terrible en el conjunto»<sup>43</sup>. La racionalidad capitalista no concierne con la condición humana sino con el incremento de la rentabilidad de los propietarios privados de los medios de producción y con el desarrollo tecnológico que favorece su compulsión a la ganancia.

La sociedad capitalista necesita una revolución permanente de la técnica o, en otras palabras, un incremento

---

<sup>42</sup> ALTHUSSER, Louis. *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>43</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 145.

permanente de la productividad del trabajo o, en términos más ortodoxamente marxistas, un incremento permanente del tiempo de trabajo excedente por medio de la disminución de tiempo de trabajo necesario. Y ese proceso no se puede llevar a cabo sin una aplicación continua de los conocimientos al proceso productivo<sup>44</sup>.

El nexo entre la ciencia y la técnica, por un lado, y las relaciones de producción capitalista por otro, señala el papel determinante de éstas respecto del desarrollo de aquéllas, ratificando una vez más que el saber y su desarrollo no son independientes de las relaciones sociales en que se inscriben. Si al decir ser humano sólo se entiende fuerza de trabajo, entonces el desarrollo tecnológico equivale a desarrollo humano dado que habrá alcanzado un mayor rendimiento productivo, pero si el ser humano se entiende como un ser de diversas dimensiones, como un ser complejo, esto ya invalida que por principio se asocie avance en tecnología con avance en educación. En consecuencia, no es la técnica la que debería comandar la educación, al contrario, una sociedad puede reconocer su desarrollo educativo cuando se forja una concepción del ser humano en función de su rica complejidad y, por tanto, cuando sitúa a la tecnología en el lugar de medio exclusivamente

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p. 187.

puesto al servicio de un ser humano lanzado hacia la realización de sus mejores y más diversas posibilidades personales y sociales. Al no depender de la tecnología, la educación no está delineada por un proceso progresivo de cualificación en el tiempo, de tal manera que nada permite asegurar, por ejemplo, que la educación que recibe un joven norteamericano de hoy sea de más calidad que la impartida a un joven griego de la Atenas de Platón, y no se puede asegurar esto porque el capitalismo es un modo de organización de la sociedad que obsesivamente hace del dinero el centro de gravedad de la vida social y de la individual, lo que explica la contraposición de los espíritus artísticos y filosóficos —esos cuyo cultivo era la preocupación central de la educación griega— a esta empobrecedora concepción del ser humano y su destino, cosa frente a la cual, para burla de muchos bien adaptados al mundo burgués, Flaubert no vacila en tomar posición: «En resumen: prefiero la vida más austera, la más solitaria y la más triste a tener que pensar en el dinero. Renuncio a todo mientras me dejen tranquilo, es decir, mientras pueda conservar mi libertad de espíritu»<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> FLAUBERT, Gustav. *Razones y osadías*. Barcelona: Edhasa, 1997, p. 111.

XI

*La ciencia no se desarrolla de acuerdo a sus efectos útiles generales para la humanidad, sino a sus efectos particulares para la acumulación del capital, evidentemente.*

—Estanislao Zuleta

La economía capitalista, la de producción de mercancías a un ritmo creciente, la de la competencia a muerte por el mercado con otros productores, la de la obsesión acumulativa, etc., necesita de forma apremiante el desarrollo del conocimiento para que contribuya a minimizar el tiempo y los costos de producción y a maximizar la explotación y la rentabilidad. El capitalismo es la locomotora que hala y orienta los vagones que llamamos conocimiento. En materia del desarrollo del conocimiento en la sociedad burguesa todo depende de lo que maximice la rentabilidad del capital y su totalitaria dominación. Ahora, el problema está en cómo se logra ese estado por el cual, de un lado el capital todo lo reduce a la tiranía del mercado, y de otro, se forman los individuos que le sirven de funcionarios y garantes de su estabilidad a las relaciones burguesas de producción, en otras palabras, cómo los mayoritarios sectores expropiados surten los individuos que hacen de cancerberos de los intereses de los pocos propieta-

rios privados. Es ahí donde la escuela entra a jugar su papel de reproductor de las relaciones de producción.

El modelo escolar vigente ofrece, en general, un panorama en el que el interior del aula obedece al mismo criterio que gobierna el exterior. Adentro, un amo, el profesor; afuera una enaltecida dignidad, la que confieren los títulos. El adentro (del salón de clase) y el afuera (el organigrama de la plantilla profesional) responden al mismo criterio: el poder organizado jerárquicamente en función del saber: el profesor como superior al estudiante, el pos-doctor al doctor. En la escuela el saber es asunto de medida cuantitativa y define un orden jerárquico de poder, entonces, el saber como instrumento de poder se manifiesta en el aula en tanto discurso unidireccional que va del profesor, detentador exclusivo o privilegiado de la palabra, al alumno, adiestrado para permanecer en silencio. Guardián de su verdad, el profesor dispone del examen y de la evaluación numérica para controlar la exactitud con la que el estudiante debe responder a preguntas que a él no se le ocurrieron, sino que le llegaron caídas por sorpresa de las manos de su docente.

Y si no es el examen, termómetro para medir «objetivamente» por parte del profesor el conocimiento (¡qué digo conocimiento, la información!) que ha acumulado y memorizado el estudiante, está el famoso «ensayo», producto que se le solicita al alumno dando

por sentado que leer y escribir es algo que cae de suyo, que no hay que aprenderlo en tanto prácticas esenciales de la labor intelectual, sino que serían atributos *per se* del aprendiz en proporción a su talento, cuando no a su genialidad. Las instrucciones para el «ensayista», que tendrá su vara de medir en el profesor y en cómo habría escrito éste el ensayo aquél, son tres: que cuente todo lo que leyó (cuanto más, mejor), que respalde cada renglón en una cita (ojalá una malla tan intrincada de referencias que no quede filtro por donde caiga una idea propia) y que haga de la escritura a nombre de la objetividad del discurso, un texto plano y neutro, sin pizca de eso que se llama estilo personal (acatando sin rechistar el llamado a la pesada uniformidad que caracteriza a los escritos de origen y destino académico).

Un salón en el que a la palabra única del profesor le corresponde el silencio del alumno (Nietzsche decía que después de estar decenas de horas sentado en los bancos escolares, el estudiante sólo ha desarrollado un sentido único: el del oído), un aula en el que la palabra oral y escrita no son cultivadas en el joven en proceso de formación, en el que la mera disposición en el espacio (los estudiantes, como experiencia cotidiana dirigen sus miradas al frente, a un referente discursivo único, el profesor, quien tiene el dominio visual del conjunto de asistentes, en tanto que cada estudiante sólo tiene ante sí, fuera de la omnipresente figura del docente, las

espaldas o, de costado los hombros de sus compañeros, siendo lo común que tras un semestre no sepan mayor cosa de cómo piensan sus condiscípulos, peor, que no llegan ni a saber cómo se llaman) a un salón tal, decía, diseñado para la ausencia del diálogo, se le ha de agregar un proceso que no se basa en que el estudiante revele las preguntas que le habitan y que deberían orientar su camino formativo y una temporalidad que no depende del proceso lógico del conocimiento, sino de la planeación burocrático-administrativa, la misma que traza la secuencia de estudio, sin que en esto importe la realidad efectiva del aprendiz en función de sus preguntas, sus tiempos de comprensión y entendimiento, y la secuencia que le va imponiendo su personal búsqueda. En pocas palabras, es una educación que no cuenta con el estudiante como sujeto, de ahí, por una parte, la negación constante y cotidiana en el aula del diálogo como escenario para el trabajo de pensar por parte del profesor pero también del alumno, y, por otra parte, la decidida vocación de esta concepción de la educación por la masificación. No se puede dialogar en aulas multitudinarias, ante masas sólo se puede informar, información que, a la vez, respalda la funesta «carrera» en que queda atrapada la educación en nuestra sociedad y que ya mencionábamos anteriormente: estudiar para ganar exámenes, ganar exámenes para promover asignaturas, aprobar asignaturas para obtener un diploma,

obtener un diploma para —fin de fines— emplearse laboralmente y ascender en la escala económica y social. Al menos éste es el derrotero idealizado, y decimos idealizado porque la realidad social en tiempos de un capitalismo desenfrenado como en el que vivimos suele imponer algo muy distinto, sobre todo al final de dicho camino que la ilusión había trazado. Deriva de lo dicho algo que es menester ratificar que la formación centrada en el diálogo abre la senda que conduce a un pensador, mientras que la formación restringida a la información concluye en un operario calificado, y si en el primer caso la sabiduría del profesor abre horizontes a la participación activa del alumno, en el segundo caso esa sabiduría es una fuerza intimidante para el aprendiz. Un agregado más: una educación basada en un profesor-locutor condena a éste a la repetición insalvable de su saber, pues nada renovador y que lo disponga a aprender, provendrá de su enmudecido alumno, mientras que el profesor-dialogante estará siempre en posibilidad de recrear lo que sabe a partir de la palabra libre y fundamentada del estudiante.

La institución escolar en sus manifestaciones públicas y en su expresión de ideales habla de su valoración del pensamiento y de su función de garante de la libertad del mismo, sin embargo, en los hechos, con su concepción del enseñar como transmisión de información, con sus metodologías centradas en el profesor



como detentador único del saber y propietario exclusivo del discurso, con sus dispositivos de regulación, control y sanción (matrícula, currículo, examen, diploma) concreta lo contrario, una educación sin lugar para la duda, que niega el preguntar esencial del alumno y su capacidad de objeción, todo esto contando con un aprendiz obediente, resignado y que aprende a vivir ajeno a su deseo; para ser más exacto la escuela de hoy, y la universidad al frente, deniegan en el ejercicio cotidiano de sus funciones, ya sea del lado de profesor o del lado del alumno, tanto el deseo singular como el pensar propio, pues, como hemos dicho la escuela forma esos funcionarios dóciles e idóneos para el mercado laboral, en cuyo logro son esenciales el autoritarismo, el dogmatismo y el individualismo que día a día se escenifican en las aulas. A este respecto conviene decir que las formulaciones de Zuleta que rezan «hay una relación necesaria, generalmente mala entre educación y autoridad»<sup>46</sup> y «la autoridad no ha sido nunca buena educadora»<sup>47</sup>, incurrir en el error de no establecer una rotunda diferencia entre autoridad y autoritarismo, precisando que la primera es un agenciamiento legítimo de la ley que sabe reconocer los derechos y las valías del aprendiz, al tiempo que ejerce la transmisión del saber,

---

<sup>46</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 116.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 116.

en tanto el autoritarismo es el desconocimiento de lo propio de quien aprende y ello bajo una relación caracterizada por la imposición. Frente al sentido clásico de la educación que la entiende como proceso de formación y de acceso al saber, se podría decir más bien la educación, idealmente concebida, debería expresarse como un proceso formativo conducente a que el individuo apropie el saber, despliegue el pensar y sustente sus prácticas. No obstante la educación reinante apunta a la simple comunicación de información con miras a la ejecución de una labor eficiente y a la identificación con la ideología dominante que permita la reproducción de las condiciones vigentes de vida social. Es lo que Louis Althusser dice: «... la escuela (...) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”»<sup>48</sup>. Ante una reductora educación como la presente hay que propugnar por otra que entienda que enseñar es crear las condiciones de posibilidad para la constitución de un individuo pensante, capaz de vivir de cara a su deseo y comprometido con llevar a la acción el saber y el pensar que ha alcanzado. La educación actualmente propulsada por la sociedad del capital, centrada en la información y reducida a la instrucción es una educación que desconoce la conversación y que no busca la

---

<sup>48</sup> ALTHUSSER, Louis. *Op. Cit.*, p. 15.

constitución de un pensador, aspirando solamente a dar como fruto un profesional capacitado y adaptado. Estanislao Zuleta lo dice así: «La educación [en nuestra sociedad] tiende a transmitir resultados ya adquiridos y a enseñar un saber sin enseñar a pensar. Saber una cosa, conocer un resultado determinado, y pensarla en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes»<sup>49</sup>.

¿En qué consiste la enseñanza universitaria, qué es lo que pasa todos los días en todas las universidades del planeta, con contadísimas excepciones si es que hay alguna?:

Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben; tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria puesta en juego. Por lo demás, aquél a quien pertenece esa boca está separado de aquéllos a quienes pertenecen los numerosos oídos (...). Por otro lado, el profesor —para aumentar todavía más esa libertad— puede decir prácticamente lo que quiera, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiera: sólo que detrás de estos dos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud anhelosa de espectador, está el Estado [al igual que la empresa privada] para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese ex-

---

<sup>49</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, pp. 189-190.

traño procedimiento consistente en hablar y escuchar (...) todo lo que es cultura en nuestras universidades pasa de la boca al oído<sup>50</sup>.

De pronto, pero sólo de pronto puede darse una excepción: «si hay suerte y un máster está integrado por pocos estudiantes, puede ocurrir por un maravilloso azar, que se transforme en un seminario en el que los estudiantes puedan hacer lo que deberían haber hecho desde tercero de carrera, sino antes: conversar, hablar y discutir entre sí y con el profesor»<sup>51</sup>.

En últimas, poner la lupa sobre la educación escolar que tenemos equivale a que para cada saber de que se ocupa la universidad sería menester una serie de preguntas: ¿Por qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿qué tipo de efectos sociales produce?, ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo se divulga?, ¿cómo se neutralizan sus efectos críticos a propósito de la sociedad, su orden y las relaciones de poder existentes?

## XII

*En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa [lo que no*

---

<sup>50</sup> NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. *Op. Cit.*, pp. 164-165.

<sup>51</sup> LLOVET, Jordi. *Op. Cit.*, p. 58.

*desea]; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos.*

—Estanislao Zuleta

«El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana»<sup>52</sup>. Pero si el bachillerato es un amontonamiento de materias sin más propósito que una información abstracta e incoherente, la universidad, con un proceso formativo más acotado, centrado y especializado, peca, por lo contrario, por producir un individuo idóneo en un saber instrumental, experto en un ejercicio profesional y separado de los demás saberes, de la sociedad en su complejidad y de la vida misma. Esta grave deformación que padece la educación —vaguedad en el bachillerato y descontextualización en la universidad— no obedece a una desviación coyuntural de la escuela colombiana, sino que es un efecto generalizado en el mundo en tanto tiene un origen estructural: el tipo de subjetividad que requiere y promueve la civilización capitalista de cara a la reproducción de sus relaciones sociales y de existencia.

---

<sup>52</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, pp. 15-16.

Es una sociedad que requiere formar a un individuo calificado como fuerza de trabajo para desempeñar una función laboral y, al mismo tiempo, ajeno al mundo y a sí mismo, configurándose así un funcionario eficiente y, simultáneamente, dócil, acrítico y adaptado al orden de cosas cual si éste fuera natural, único y eterno. Gran parte de esa información —que borbotan el bachillerato y la universidad— por desconectada de la vida y alejada de cualquier problematización propia del individuo, va directamente y después de cumplir su cometido de ganar exámenes, al vertedero del olvido absoluto y eterno, en otras palabras, es un tiempo perdido en términos vitales, pues todo aquello que no nace de una problematización del individuo y que no le sirve directamente a la vida —y es bueno recordar que la vida no se reduce sólo a trabajar— tiene pésimas, por no decir nulas relaciones con la memoria y con el recuerdo.

De otra parte, el modelo escolar que rige en gran medida la formación contemporánea configura una atmósfera de inseguridad, amenaza e intimidación, en la que la detentación del saber está del lado del poder que agobia y no de la verdad y el goce que ésta depara, delineando así la formación de un individuo que se enseña a vivir en una atmósfera de miedo: ese miedo de perder el año que anticipa el miedo que vendrá luego a perder el empleo. Frente a esta educación fóbica con la falla es bueno recordar que aprender a fracasar es algo

importantísimo en la vida. Hay que promover una educación que no satanice ni el fracaso ni el error, sino que los tome como aspectos ineludibles en la vida y cuya aparición en lugar de desmoronar al sujeto y su valía, se vuelva punto de trabajo y superación. Sólo quien fracasa e incurre en el error sabrá de la dicha de conquistar y de enmendar. Sólo operando tal cambio de visión se conseguirá que el temor que suele suscitar el profesor se supla por un sincero respeto por su figura y papel. También es bueno no perder de vista que una de las fuentes de la inseguridad y el temor que embargan al individuo de nuestro tiempo es la ignorancia en la que éste tiene que desenvolverse ante todas las preguntas, dudas e incertidumbres que le impone la existencia y frente a las cuales su formación en el conocimiento, circunscrita en el mero dominio laboral, lo encuentra en un completo estado de indigencia intelectual. Es lo que advierte Steiner: «Desde la primera Guerra Mundial la fragmentación y la fisión del saber han adquirido tales proporciones, incluso en las Humanidades, que unos espíritus poderosos dedican su vida a dominar más o menos su especialidad, pero nada de su paisaje»<sup>53</sup>. A su vez Estanislao Zuleta evocando el cuento de Balzac, *Melmoth reconciliado*, dice: «La sociedad escoge en cada generación las inteligencias más brillantes, los jóvenes

---

<sup>53</sup> STEINER, George. *Op. Cit.*, p. 93.

más inquietos, “llenos de una vaga aspiración a la totalidad o a la universalidad”, los mete en un sitio que llama sus escuelas, los convierte en ingenieros, abogados, en médicos, en una palabra, en cajeros»<sup>54</sup>. En pocas palabras, la universidad es un centro deformador al promover el desarrollo unilateral del individuo a costa de inhibir otras facultades y posibilidades de la persona, y esto con el agravante en nuestros días de que la profesionalización ya no puede sostener la ilusión de ser la pasarela para el ascenso social, con lo cual esta institución tan idealizada y reverenciada en nuestro tiempo desnuda su pobre, cuando no dañino papel para con las experiencias ontológica y social del individuo.

### XIII

*El logro más triste de nuestro sistema educativo consiste en producir científicos creadores que hacen aportes y que, sin embargo, fuera de su campo estrecho de conocimiento, no tienen ningún interés en la sociedad en su conjunto, ni en su proyecto personal. Eso produce la persona más desastrosa de nuestra sociedad: el científico creador que es al mismo tiempo esclavo del aparato militar o industrial; alguien que hace aportes pero a quien no le interesa para nada la manera cómo van a ser utilizados (...). Un ejemplo triste*

---

<sup>54</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, p. 35.



*de ello es que en que la guerra de Vietnam participaron cuarenta premios nobel. Esta es una de las situaciones más dramáticas de nuestra civilización.*

—Estanislao Zuleta

Hemos dicho, pues, que una educación que sólo forma en saber de un oficio profesional sin hacerlo en los órdenes subjetivo y social, da como resultado un individuo amputado y atrofiado. Otra vez en palabras de Estanislao:

Hoy en día se puede formar un ingeniero en una rama particular de una manera eficaz, pero que es al mismo tiempo prácticamente un analfabeto en otros campos. Su capacidad de reflexión en el campo político, literario o humano en general (sus ideas sobre el amor o sobre la muerte, etc., es prácticamente nula, así sea un PhD altamente especializado)<sup>55</sup>.

La educación ha ido derivando, y en esto la universidad no es más que el colofón del proceso, a ser una empresa calificadora de una fuerza de trabajo destinada a su participación en la órbita económica, formando para ello un profesional idóneo, acrítico dócil e individualista que acepta con resignación plena, incluso con exaltación de ello, la reducción de sus facultades intelectuales, de

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, pp. 100-101.

sus posibilidades con el pensamiento y de la complejidad de su ser al estrecho ámbito de ser un trabajador eficiente y exitoso, ratificando así el oscuro designio que esta época —la de un capitalismo enfebrecido en que lo único que importa es el desenfreno de una economía destinada a la acumulación sin fin en manos de unos pocos—, decía, profesional que ratifica el fatal designio que la época traza a sus individuos y que ya había advertido Nietzsche: «saber cada vez más de cada vez menos». Mejor dicho, la educación contemporánea, con la universidad a la cabeza, es testimonio vivo del triunfo de la razón instrumental y del mandato de la civilización burguesa relativo a que individuo y sociedad deben subsumir todas sus capacidades y energías a la máquina loca, injusta e imparables de su economía. La economía, no cualquier economía, la burguesa con su delirante y suicida propósito de «más, más, más», reina sin contradictores mayores, y la universidad sólo es sumisa y eficiente sirvienta suya. No otra cosa es la universidad de hoy, y en ello estamos, siendo la verdad que subyace tras el disfraz que la presenta como la institución idealizada por tios y troyanos en tanto se la supone la neutral concreción del *súmmum* de la cultura. Encubierto en su máscara de institución sublime está el craso rostro de la institución escolar que rige la formación en nuestros días: ser la fábrica productora de fuerza calificada de trabajo para el mercado, realidad general que no queda

refutada por la existencia de algunos pocos individuos o por la de pequeños grupos que toman la escuela como campo de combate para resistir a la poderosa y cuasi-inquestionada ideología que es hegemónica en ella. Empero, la mirada que aquí ofrecemos, sin desconocer el valioso papel de estas minúsculas formas de resistencia, se dirige al reconocimiento de la realidad que en general impera en la escuela contemporánea.

A propósito de lo anterior, Estanislao Zuleta dice:

La producción de una fuerza de trabajo calificada en la lógica de producción de mercancías, mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades —porque la fuerza de trabajo es una mercancía— [implica que] hay que acelerar, no la formación, porque para eso no hay tiempo, sino la información, el entrenamiento, los conocimientos requeridos por un mercado de trabajo en el cual la división del trabajo es cada vez más especializada y más restringido el campo en que efectivamente la fuerza de trabajo se va a desenvolver (...). Se requiere un cierto grado de información y un mínimo de iniciativa, porque entre más se especializa el trabajo, menores son las iniciativas particulares (...). El trabajo calificado también va siendo sometido progresivamente a la lógica de la especialización. Por este motivo los requerimientos de iniciativa, de capacidad de pensar por sí mismo o de criticar van disminuyendo, y en cam-

bio las exigencias de menos tiempo y más información se van incrementando»<sup>56</sup>.

¿Cómo se llega a la formación de este individuo amputado y atrofiado, individuo imprescindible para que la energía y la capacidad humana se sacrifiquen en el altar de la ganancia y la acumulación? En general la educación familiar y escolar forman un ser que ha perdido el sentido de la posibilidad para con la vida, quedando apabullado por el principio de realidad. De aquí se nutren todos los conformismos, docilidades y resignaciones con los que se adscribe al orden social imperante y esto es lo que explica que su saber se ejerza al mejor postor, es decir, sin que las consecuencias sociales, políticas y hasta éticas sean tenidas en cuenta. La formación familiar y escolar contemporánea le niegan al individuo la capacidad de pensarse como sujeto o de pensar la sociedad en que se hace y se desenvuelve. Se educa a un ser humano para que en un proceso de décadas de formación acepte, no sólo con resignación sino con alegría, que su ser se reduzca a la dimensión de ser pieza en el engranaje de una monstruosa maquinaria económica y que su vida se colme con la pareja que integran profesión y familia, la primera como realización cuasi exclusiva de lo social y la segunda como ámbito cerrado de sus cuitas per-

---

<sup>56</sup> *Ibíd.*, pp. 98-100.

sonales tramitadas según modelos que por dolorosos y frustrantes que sean asume como si fueran únicos e inmutables. Pero no es de extrañar: no fue educado para disponer de elementos que le permitan pensar la complejidad social, la indomeñable subjetividad que lo determina, las vicisitudes de su vida; no, fue educado sólo para ser eficiente, trabajador y alguien que trae y educa hijos que serán el «sentido de su vida» y repetirán su historia, todo ello en el horizonte del emprendimiento individual y la superación personal, ajeno, de espaldas e indiferente a la sociedad en que realiza con otros seres humanos su existencia.

Es una educación individualista en la que el otro es un rival a superar y quien, a no ser por esa condición de antagonista a doblegar, nada importa en lo relativo a la suerte que corra, siendo, por esto mismo, una educación insolidaria y alimentada sólo por la ilusión del ascenso social, ilusión que termina desencadenando una insaciable voluntad arribista. Es una educación hecha para el «¡sálvese quien pueda!» Este espíritu arribista y de superación individual es el que promueve «la nota, la competencia, el miedo a perder y de ser penado». El proceso formativo de la universidad se basa en la división de los saberes (asignaturas, carreras, etc.) y de los tiempos (horario de clases, semestres, etc.), pero lo que ella no logra resolver (o no puede porque el paradigma de formación que agencia no lo permite)

es la articulación de esos saberes y la continuidad de esa temporalidad. La división en saberes inconexos y la metodología de enseñanza que impera en la escuela, con su expresión más lograda, la universidad, logran el efecto de neutralizar toda dimensión crítica que pudiera traer consigo el conocimiento o, para decirlo de otra forma, la escuela es el dispositivo ideológico que domestica el saber, le resta cualquier fuerza crítica y lo adapta al orden establecido. Es en este sentido que Althusser asignaba a la escuela de nuestros días el papel de ser un aparato ideológico al servicio de la reproducción de las condiciones y términos de la producción capitalista.

Hay saberes que son necesarios para el desempeño idóneo de una profesión, pero hay saberes que son imprescindibles para que el individuo se pueda hacer cargo de su propia condición humana y de su experiencia en tanto ser. Hay, pues, saberes particulares concernientes al ámbito de la profesión, pero hay también saberes universales que conciernen al individuo en el dominio que lo define como un ser de realizaciones posibles más allá de lo meramente laboral, saberes que desde el vamos de la vida deberían transmitirse a todo recién llegado al mundo, tal es el caso del arte y la filosofía, pero transmisión que para no quedar en unos saberes formales y vacíos, tendría que forjar una mirada y una sensibilidad artística a la par que conquistar una actitud filosófica, esto

es, interrogativa y pensante. Pero el modelo universitario de conocimiento que prima sólo encauza la formación en la línea de la razón instrumental que designa, de manera implícita, que del individuo sólo importa cualificar su condición de fuerza de trabajo.

Cuando se idealiza la universidad como nicho sagrado e intocable del saber, lo que se suele encubrir para poder sostener esta idealización son las muy pragmáticas y terrenales relaciones saber-poder, esto es, la realidad de que siempre el saber se inscribe en una determinada malla de poder. Un comentario aparte es el que alude a la insaciable vocación académica por los diplomas y los títulos, los cuales a nombre de un saber que dicen representan han derivado en una verdadera jerarquía nobiliaria con su exaltación de los pares y su marginación de los que no integran el coto de los de sangre azul. Verdadero mecanismo de fetichización, el titulismo universitario termina por hacer creer que el saber es asunto del diploma y no de la apropiación creadora que haga el sujeto sin importar la refrendación institucional del mismo. En esta jerarquía neo-nobiliaria que promueve la universidad de nuestros días (se estudia para ascender escalones en la estructura de saber-poder, para alcanzar una obligatoria distinción social respecto de los otros, de los menos-titulados o simplemente no titulados) ningún derecho a pronunciar sus discursos tendrían esos no-diplomados en sus

saberes que fueron Freud, Marx, Baudelaire, Galois, Aristóteles, da Vinci, van Gogh, Gramsci, etc. Hay una tontería universitaria que ha hecho carrera en nuestros días y que dice que el valor de una persona respecto del saber no es el ejercicio concreto de éste y su apropiación casi como rasgo de su personalidad, sino que depende de los títulos que se ostenten, y así como en la Edad Media se tenía peso por ser duque, conde, barón, etc., en nuestro tiempo se lo tiene por ser magíster, doctor o posdoctor. Hoy no se dice «di qué sabes», sino «exhibe tus títulos». Y así como la nobleza medieval se desmarcaba del vulgo, la nobleza académica vive de espaldas a la sociedad. A propósito de la infatuación académica respecto a que el título prevalece sobre el ejercicio y la encarnación concreta del saber, vale la pena citar unos renglones de Estanislao Zuleta hablando del Renacimiento Italiano:

Al examinar este período histórico, tan notable para la educación y la cultura, como fue el Renacimiento, y particularmente los siglos XV y XVI en Florencia, quiero llamar la atención en el hecho de que, a pesar de que ocurrió en una sociedad de pocos habitantes, desde el punto de vista educativo constituyó un logro extraño y descomunal. La universidad, que ya existía, no tuvo nada que ver con este extraordinario fenómeno cultural y educativo, más bien fue una fuerza adversa. Leonardo da Vinci fue un iletrado, según lo que



entonces se entendía como tal, es decir, un individuo que no podía hablar en latín y que tampoco conocía el griego<sup>57</sup>.

Da Vinci, ese no-titulado a quien la universidad miraba de reojo, ha mantenido su diálogo con las épocas que le sucedieron, cosa que no lograron aquellos estrados académicos que no lo consideraban digno de su «distinguida» compañía.

La universidad forma profesionales que no buscan resolver necesidades humanas sino atender a la demanda que proviene del mercado, profesionales que no se ocupan de seres humanos sino de una clientela, profesionales que se reducen a intervenir sobre los efectos despreocupados completamente de las causas sociales. Para la universidad como aparato ideológico

es necesario producir una persona que sepa y no piense, que aprenda a reducir su enfoque, que acepte humanamente su trabajo, que después de tantos años de aprendizaje, no tenga como su meta principal un efecto social útil allí donde es más necesario, sino una demanda económica. Es más importante atender a una señora rica que tiene “cierta sensación” que a muchos mineros tuberculosos. Para formar una persona que no valore mucho su saber, sino los efec-

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 54.

tos económicos que de él puede derivar, es necesario crear una institución especializada»<sup>58</sup>,

una institución ordenada y regulada por el Estado «que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional...»<sup>59</sup>, siendo evidente que «al Estado nunca le interesa la verdad a secas, sino sólo la verdad que le es útil (...), únicamente se interesa por lo que le es útil, ya sea esto verdad, verdad a medias o error»<sup>60</sup>. Ahora, y para evitar mal entendidos, que la verdad quede subordinada a la utilidad no demerita el valor de lo útil sino que pone la atención sobre cuál es la utilidad que se hace prevalecer, pues para el caso que venimos examinando lo discutible no es que el conocimiento sea útil, sino que esté sometido al primado de la única medida que al mundo burgués importa: la rentabilidad económica.

#### XIV

*Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que pueden hallar en la historia y el saber que*

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 194.

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 53.

<sup>60</sup> NIETZSCHE, Federico. *Schopenhauer educador. Op. Cit.*, p. 23.

*ellos enseñan. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del «trabajo» que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan «natural» e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era «natural», indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.*

—Althusser

Frente al mundo en que vivimos hay cuatro posiciones posibles: el autoexcluido, el adaptado, el nihilista y el combatiente. Ante el modelo educativo que nos gobierna y que ha logrado universalizarse, hay cuatro respuestas posibles: conformarse, marginarse, ser cínico o resistir. Hablemos de resistir. Hasta donde lo permita la universidad, cada vez más apretada por los garfios empresariales (modelo del rendimiento extenuante), burocráticos (laberinto de reglas y prescripciones) y nobiliarios (fascinación con los títulos de distinción), ha de tomarse como un campo de confrontación ideológica, comenzando por impugnar el limitado margen de autonomía que hoy presenta frente a los poderes

vigentes y el pobre rol social que ha terminado por desempeñar.

El capitalismo, caracterizado por la complejidad de su sistema de producción y de desarrollo tecnológico, demanda a la escuela la formación de un trabajador que sepa lo que ha de hacer, pero que no piense por qué hace lo que hace, para qué lo hace, cómo lo hace, que no comparta con sus compañeros intereses, preocupaciones, objeciones, y la escuela, presta adecuadamente sus cosas para satisfacer la demanda del capital, pero también es cierto que al interior de la escuela se dan y existen individuos que no se reconocen ni en las prácticas que allí se adelantan ni en el propósito que rige a la institución, pero que tampoco se marginan de la situación, resolviendo su impasse mediante el expediente de hacer de la escuela, de sus formas y prácticas, un campo para el combate ideológico y para la reivindicación de un quehacer formativo opuesto al vigente y en el que el pensar por cuenta propia y el ejercicio de una palabra genuina sean cometidos anticapitalistas de inmediata concreción, que expanden la posición crítica frente al modelo escolar y a la demanda que le hace el sistema a la institución educativa.

La educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema (...), los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora (...). Si se promueve más a la gente en el desarrollo de

sus posibilidades como persona, el sistema se hace invivible. El sistema sólo se derrumbará cuando se vuelva invivible para las personas que hacen parte de él. La búsqueda permanente en los estudiantes, por parte de los educadores, del desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía, etc., es una lucha contra el sistema, porque es una manera de hacerlo invivible (...) los educadores tienen un trabajo importante por hacer: promover a la gente de tal manera que ya no puedan adaptarse al sistema, que no se resignen a él (...). Cuando no estemos adaptados todos, entonces no habrá sistema y tendremos que inventar una nueva humanidad. Esa es la idea: una nueva humanidad que para todos sea vivible»<sup>61</sup>.

Esta lucha de resistencia no puede desconocer que la solución estructural a la malformación humana que imparte este modelo escolar debe acogerse al sano precepto que trazaba Freud: «No vale la pena poner un remiendo de paño nuevo a un traje destrozado»<sup>62</sup>. Pero esa labor perseverante por encontrar todos los resquicios por donde pueda colar una práctica educativa diferente, una experiencia formativa que exalta el logro de seres pensantes, se alinea en dirección a la esperanza que alentaba a Nietzsche: «Quizá, entre el presente y esa época [futura], se habrá destruido el instituto, tal

---

<sup>61</sup> ZULETA, Estanislao. *Op. Cit.*, pp. 60-61.

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 47.

vez se habrá eliminado hasta la universidad, o, por lo menos, se producirá una transformación tan total de las escuelas citadas, que sus viejos programas se presentarán ante las miradas futuras como residuos de la época de los palafitos»<sup>63</sup>. Es decir, se trata de propender por emancipaciones parciales de cara a emancipaciones de mayor envergadura. Avanzar en esta dirección conscientes de que es necesario recuperar la capacidad de autoinstitucionalizar nuestra actividad con otros, pues ésta se ha desvanecido a raíz de dos hechos: el individualismo exacerbado que devalúa juntarse con otros y el peso aplastante de lo oficial agenciado por el Estado. En síntesis hasta donde sea posible hay que minar desde dentro el propósito de una escuela que busca seres informados y no pensantes, de una escuela que teme a quien piensa pues éste no está del lado de la adaptación dócil; y combatir desde afuera promoviendo la superación de la ilusión de que el orden de un sistema tan afinado como el capitalista se pueda enfrentar individualmente —por esta vía sólo se llega al desánimo y al pesimismo— enfatizando que sólo es posible este combate juntándose, organizándose, gestionando y autoinstitucionalizando las relaciones con el saber y su materialización práctica; siendo capaces

---

<sup>63</sup> NIETZSCHE, Federico. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. *Op. Cit.*, p. 2.

de superar esa mansedumbre expresada en creer que el único camino al saber es el de la institución oficial; y teniendo el atrevimiento de aprender a autoeducarse en colectivo, atendiendo al deseo a las preguntas y a las temporalidades en las que se reconocen los implicados en tal voluntad de formación. Quien se da a la ilusión de poder enfrentar individualmente el orden de cosas vigentes, indefectiblemente terminará presa del desánimo y el pesimismo.

XV

*En las universidades nos pasamos llevando formularios, haciendo protocolos para iniciar investigaciones que en gran parte deben reproducir un conocimiento ya avalado y, sobre todo, que respete los dictados de la comunidad académica internacional. Revistas indexadas, referencias controladas o controlables, son las «garantías» de una investigación seria que, por lo menos en los países periféricos, terminan reproduciendo (a veces mal) lo que ya se ha dicho en los centrales. Son cada vez mayores las precauciones para impedir que surja el azar o se desconozca la policía del discurso. Cada cosa que se dice debe estar ordenada, y debe ser tan previsible, que muchas veces basta leer el abstract (que debe ir en inglés) para saber de qué se trata.*

—Julio González Zapata

Habitarse al ejercicio de la racionalidad en los hechos simples y complejos de la vida personal y de la colectiva es condición de la democracia. Un demócrata es un ser racional, un tirano es un dogmático; un demócrata demuestra, un tirano impone (sea por seducción o por intimidación). El intelectual demócrata pone su conocimiento, su pensamiento y su palabra al servicio de expandir las posibilidades y realizaciones efectivas de la democracia. Los dos primeros compromisos del intelectual corresponden con la labor rigurosa en el conocimiento que le da lugar al pensamiento y con su destinación en la sociedad sin reducirlo a instituciones cerradas y excluyentes y sin considerarlo potestad de élites y jerarquías académicas cautivadas por el engañoso brillo de títulos y diplomas. Pero un intelectual no agota su responsabilidad en las dos cosas mencionadas: trabajo riguroso con el conocimiento para darle curso al pensamiento como fuerza crítica dirigida al orden presente y destinación social —y no meramente entre pares como hace la universidad— del pensamiento elaborado; el intelectual, además, tiene la responsabilidad de conocer, entender y pensar el presente y el futuro socio-económico y político de su sociedad y del mundo en general, por ejemplo, de un intelectual colombiano se espera un esfuerzo por explicar esa compleja relación social que es Colombia. En síntesis, del intelectual se espera que sea interventor del presente en que vive.



Una educación menos entrenadora y más filosófica, menos informante y con más lugar para el sujeto y su singularidad podría y debería transformar el modelo educativo replanteando las relaciones saber-temporalidad, para atender al tiempo lógico de apropiación del saber por parte del aprendiz; cuestionar los vínculos saber-itinerario epistémico para trazar una senda que incorpore la emergencia de las preguntas y dudas particulares del estudiante; las relaciones profesor-alumno para centrarse en una conversación entre personas que en su encuentro tienen rostro, nombre y palabra propios y diferenciados; modificar la razón por la cual se estudia, de tal manera que se pase de hacerlo para presentar exámenes que permitan aprobar asignaturas hiladas para cubrir un currículo dirigido a la obtención de un diploma destinado a ganar una plaza en el mercado laboral, y, en lugar de este proceso masificador y teledirigido sin mayor expresión del sujeto y su singularidad, que éste estudie para responder a preguntas que ha develado y construido en tanto preguntas que lo conciernen a él en función del objeto de estudio; superar el pobre concepto de evaluación centrado en el examen, el interrogatorio y su supuestamente objetiva expresión numérica, para darle lugar a una manifestación de la idoneidad en términos de procesos de apropiación del saber de mediano y largo plazo, testimonios en la forma de diálogos con el profesor, diálogos

que, en una especie de ejercicio mayéutico, sopesen la apropiación efectiva del conocimiento por el aprendiz en gracia a la exposición discursiva (también en lo matemático, hay que advertirlo, hay discursividad), a su solvencia para encarar racionalmente circunstancias epistémicas imprevistas o para dar cuenta de nuevas líneas de salida a problemas ya existentes, y una evaluación que no satanice el error ni lo castigue, sino que lo reconozca, lo entienda y lo supere, siendo en esto consistente con la historia misma del conocimiento que no es otra que la que resulta de trabajar a partir del error y de la insuficiencia; en fin, redefinir las razones por las cuales se estudia, objetando la lamentable asignación que el poder de la ideología hegemónica le ha dado al saber al destinarlo a ser una agonística carrera en pos de títulos y constituyente de una élite que, a la manera de los emblemas nobiliarios del medioevo, convierte el saber en una prenda de distinción, narcisismo y arribismo, haciendo equivalente el rigor, la exhaustividad y el valor del saber detentado a la rimbombante ostentación de títulos que las más de las veces operan como una desvitalizante destinación del conocimiento a la configuración de una jerarquía de poder (decíamos que Aristóteles, Marx, Freud, etc., no podrían acreditar su saber al no poder contar con doctorales títulos en filosofía, crítica de la sociedad burguesa o psicoanálisis), operando el atrapamiento del saber en una fatigante

mallá institucionalizada de manera oficial y condenatoria de toda otra forma de relación con el conocimiento que no sea la validada por diplomas y títulos, agobiante realidad ésta que debería ser suplida por una educación que destine el saber no a la inscripción del individuo en la nueva nobleza, sino al goce de aquel proveniente de las conquistas instaladas en el dominio de la verdad y de los efectos transformadores y cualificadores de ésta sobre la vida personal y colectiva.

Cuando alguien descubre que hay saberes para abordar preguntas que ha hecho propias y tomado como decisivas, pone en marcha su deseo y éste, a la vez, lo inscribe en el cumplimiento de un deber gozoso, pues todo deseo de verdad compromete al sujeto con las tareas de conquistar lo deseado. A propósito de esto hay que precisar un error que desliza Zuleta al suponer que el deber —como si sólo hubiera una modalidad de éste— es en sí mismo negativo. Es menester diferenciar dos tipos de deber: el extraño al deseo del sujeto y el que deriva para éste de su propio deseo. El deseo compromete y en ese sentido obliga, es decir, el deseo que nos habita traza para nosotros un deber. El que logra ponerse de cara a su deseo se pregunta y se hace susceptible a un aprendizaje que le propicie pensar.

Por el contrario, no se puede enseñar contra otro, sólo se puede enseñar en la perspectiva del pensar a alguien que desea aprender y sólo desea aprender quien

sabe reconocer que no-sabe algo que le es esencial, razón por la cual se pregunta por ello. Ahora, reconocer que no se sabe no quiere decir que el que está en esta actitud no disponga y no pueda hacer intervenir su palabra en la forma de sus interrogantes, sus dudas, sus críticas, sus deducciones, sus juicios y sus ocurrencias, en el seno de un diálogo que lo concierne, porque es la promesa de lograr conquistar el saber que no se sabía en el punto de partida. Aquella educación que logra disponer al aprendiz en esta línea, es una educación que merece ser adjetivada como filosófica. Y es aquí donde articula aquello de que sólo es posible enseñar y no meramente instruir, conversando con el aprendiz, dejándolo poner en juego su deseo, su pensamiento y su palabra, al tiempo que propiciando su capacidad de dudar, de preguntar y de criticar.

La universidad, esa moderna «corte de Versalles», con sus títulos nobiliarios, sus mecanismos de distinción, al interior de ella, entre los de esa novísima «sangre azul» (posdoctores, doctores, magisters y esa baja nobleza que constituyen los simples pregraduados) y sus dispositivos de exclusión de la plebe que pulula en el exterior, generalmente aislada no sólo por el honor de los modernos nobles del saber, sino por muy tangibles e impasables vallas y vigilantes que dejan afuera a todo aquel a quien no le corra sangre de titulación por sus venas (y que no se arguya que tamaño búnker que

montan las universidades es a causa de la inseguridad, pues con este argumento los hospitales y las bibliotecas públicas serían también inaccesibles al común de la gente). Esta moderna corte de Versalles con su dinástica jerarquización es el escenario cotidiano de esos nada loables sentimientos humanos que salen a la superficie cuando es el poder (incluido el que depara el saber, sí, porque el saber puede ser también el medio al que alguien acude para alcanzar el fin que lo obnubila: poder, dinero, fama) el que desata rivalidades agonísticas, rencores, envidias, difamaciones, etc., luchas feroces para dirimir quién es el más erudito, generalmente en una parcela de saber aislada de todo lo demás, sobre la cual algunos han sentado sus reales y que sirve de campo de batalla para dirimir quién es el que sabe «más». Y que ni se plantee lo de su labor pedagógica, pues ésta se suele confundir con una arena para la declamación personal, convencidos de que enseñar es ofrecer una serie de sesudas conferencias expuestas ante estudiantes enmudecidos y de los cuales se piensa en extraer un séquito de jóvenes tanto menos propios cuanto más obnubilados están por el aura de su mentor. Eso sí, tanta brillantez de ese detentador del saber sólo sirve para hablar en salones de clase, en congresos de pares, para escribir con destino exclusivo a sus colegas de profesión, en todo caso a doctos tan doctos como él. ¿Que pueda dirigirse o afectar a la chusma no profesionaliza-

da? Eso no le pasa por su mente, pues el saber no es para afectar seres y transformar realidades, no, el saber es para exhibir, ostentar y distinguirse, no más. El saber universitario en general opera en la sociedad como una forma más del mundo de apariencias y vanidades tontas que definen en gran medida las apuestas vitales de una cultura como la de nuestra época cada vez con menos sangre en las venas y más volcada al maquillaje y a la figuración.

Estamos, pues, en que en los tiempos actuales el individuo y la comunidad pierden cada vez más un papel propio y singular en su proceso de formación, quedando éste en manos de las instituciones escolares del Estado, por fuera de las cuales (de sus contenidos, lineamientos, metodologías, calendarios, autorizaciones) no queda ningún dominio propio del individuo o su grupo. Para sostener esta servidumbre de la escuela respecto de los imperativos del capital y para acatar como algo natural al Estado como mentor respecto de lo que debe ser la tarea de educar, es necesario olvidar que la universidad y su modelo de tramitación del conocimiento es una institución histórica y que como todo lo histórico no es eterno ni inamovible, es decir, no siempre se dio en el pasado ni necesariamente se tendrá que dar en el futuro; en otras palabras, es perfectamente posible una sociedad futura con alto desarrollo, en el conjunto de ella, de la ciencia, la técnica, el arte, la

filosofía, los saberes humanos y sociales, en síntesis del pensamiento riguroso, sin que exista la institución universitaria. No se puede, pues, seguir creyendo que el único camino al saber es el de la institución oficial, desconociendo que es posible dotarse de formas rigurosas y comprometidas de autoinstitucionalización del proceso formativo por parte de individuos que se agrupan para resistir el saber de las instituciones oficialmente designadas al efecto, procesos no oficiales que buscan lo que hoy la escuela, en general, y la universidad, en particular, serviles al dictado del capital y de su civilización, no pueden lograr: una formación que sepa desplegar en el individuo sus más logradas relaciones con el deseo y con el pensar propios y que sepa asumir todo lo inquietante y transformador que desata para sí y para la sociedad.