

# Siete notas en torno al conocimiento en la Educación Superior

Alicia Entel <sup>(1)</sup>



(1) Docente Ordinaria de “Comunicación y Cultura” de la Facultad de Cs. de la Educación de la UNER y

de “Teorías y Prácticas de la Comunicación I” en la Fac. de Cs. Sociales de la UBA.  
E-mail: aentel@ciudad.com.ar

### **Acerca del conocer.**

Durante años, en diferentes niveles de la educación se consideró al conocer como un acervo a adquirir, un bien a incorporar o una mercancía a comprar a veces de golpe o a veces en cuotas más o menos fatigosas. La educación superior a pesar de ser el lugar por excelencia de la investigación y la creatividad no estuvo ajena a esta perspectiva e incluso la valoró con tonos positivos a la hora de evaluar lo supuestamente adquirido por los estudiantes en materia de datos, saberes cuantificables, etc.

Trabajamos con la idea de que el conocimiento no se adquiere sino que se elabora, construye o produce a través de un proceso complejo y dialéctico. Decíamos hace ya unos cuantos años (Entel, 1988) que en las prácticas cotidianas la tendencia espontánea a aislar los fenómenos va siempre acompañada de una percepción del todo igualmente espontánea, opacada por la visión del logro de fines hegemónica en la cultura contemporánea.

Decíamos también que algunas corrientes sistémicas han comprendido la existencia de tal percepción del todo –gestalt, estructuralismo, sistemismo– pero no se interesaron por estudiar el proceso de producción de tales totalizaciones y las contradicciones allí presentes.

Por eso concluíamos que cabalmente podemos hablar de conocimiento cuando se recupera, a pesar de la coacción del orden social –que tiende a la fragmentación– la visión dialéctica de la totalidad concreta. Esta totalidad ya no sería una suma de momentos, ni una globalización homogeneizante, sino la integración contradictoria de esos momentos en un proceso dinámico.

Agregaríamos “abierto” y con marcas de haber pasado por la experiencia de la negatividad. ¿En qué consiste esta última? Se la menciona con diferentes metáforas: es el saber que no se sabe; es la duda; es el momento de la antítesis hegeliana; posee rasgos de la negatividad en sentido filosófico expresada por T. W. Adorno como modo de pensar en rebeldía. Pero, eso sí, no tiene nada que ver con el nihilismo, ni tampoco con la estructura en mosaico...

Trasladado a la experiencia cognitiva de un estudiante universitario, podría ser aquel proceso que tal vez se inició con la sumatoria de datos o con fragmentos de saberes en apuntes y surgió de una necesidad externa. La selección fue conducida por quien sabe más y ya realizó la experiencia. El proceso de conocer se tiñó de dudas y de reconocer que no se sabe (en especial, a la hora del estudio para una evaluación), buscó fuentes y verosimilitudes en ampliación bibliográfica y/o de experiencias de laboratorio, pudo superar las barreras que imponía la propia subjetividad y los juicios “a priori”, se complejizó con asociaciones de memorias cognitivas y emotivas previas, intercaló nuevamente la duda en las aseveraciones, se apropió de la información. Finalmente pudo realizar una catarsis expresando lo elaborado en una narrativa coherente. Propia y apropiada (en el doble sentido del término: por haberse apropiado de un saber general y por expresarlo con propiedad). Sabemos que, por diversos motivos, mucho de esto no ocurre en la universidad, afectada por el quiebre de tradiciones científicas y por la escasa innovación. La institución no ha quedado ajena a los difíciles avatares de la segunda década infame. Con el agregado, en muchos casos, de empobrecimiento material objetivo que se refleja en sus actores también en crisis (tanto docentes como estudiantes, personal administrativo y funcionarios). Sin embargo, la emergencia tal vez ayude a reconfigurar la vida de los conocimientos universitarios en arriesgada síntesis entre las tradiciones disciplinares y las necesidades actuales.

### **Acerca del agua.**

Supongamos que el tema de estudio universitario sea el agua y más específicamente “el acuífero guaraní”. La ingeniería hidráulica tendrá mucho que decir, los especialistas en recursos naturales también. Los economistas quizás nos den cifras de la vinculación entre el agua y el PBI. Los/as antropólogos, sociólogos y comunicadores aportarán al tema desde sus especificidades, en relación con procesos culturales, poblaciones e imaginarios mediáticos en torno a este elemento vital. Los estudiosos de geopolítica podrán incorporar claros ejemplos de cómo caracterizan al siglo XXI las luchas por los recursos en el planeta y cómo se están llevando a cabo masacres para definir quién se quedará

con los cuatro elementos. Hasta la filosofía presocrática podrá dar cuenta de las profundas reflexiones en la historia de la humanidad en torno a lo necesario para la supervivencia así como la historia de la ciencia y las tecnologías aportarán ideas y ejemplos. Nada impide que la literatura en torno a los ríos y napas, componentes del acuífero, resulte una lectura enriquecedora y activadora de la imaginación para el estudio mencionado. Sin dañar la especificidad disciplinar es posible aportar a un saber integrado y necesario. No estamos imaginando la modalidad de resolución de problemas sino *transversalizar* los conocimientos. De este modo se suele trabajar en IO5 proyectos de investigación. A la universidad le cuesta desarrollar estudios en este sentido.

Se suele decir que es necesario preservar los perfiles profesionales. Sin embargo, esta argumentación no alcanza. A nuestro juicio hay otro factor decisivo: hace tiempo que la Universidad dejó de privilegiar la vida académica y de construcción de conocimientos para hacer jugar sustancialmente las tramas de poder (que no debe confundirse con la reflexión y la acción en torno a políticas académicas) interno y externo. Para un trabajo interdisciplinario se requiere que equipos, investigadores, docentes y funcionarios hagan intercambios productivos, con respeto, metas comunes y sin que ninguno avasalle a los otros. Por momentos, en la universidad, esta perspectiva tiene el sabor de la utopía. Sin embargo, en la medida en que lo cognitivo se vuelva a privilegiar y aparezca como lo más importante quedarán las tramas mencionadas desdibujadas y cada vez más vacías de sentido.

### **Las grandes narrativas.**

Sin hacer una historia de las ideas creo oportuno considerar de qué grandes narrativas o visiones de mundo ha sido hija la universidad: de la visión eclesíastica en sus orígenes –aunque, nacidas al calor de los gremios de profesores, ya desde el siglo XIII las universidades quisieron independizarse de las lógicas monacales–, de la visión iluminista en momentos de auge de la constitución del Estado Moderno, con sus versiones elitista y de democratización interna; de los proyectos modernizadores desarrollistas, de la visión rebelde –en los años 60 del siglo XX, de la visión tecnocrática.

Cada uno de estos proyectos universitarios tuvo sus visiones de mundo y sus grandes narrativas: la salvación y el altruismo, la ciencia, las tecnologías, la transformación social, el mercado.

Con muchos matices en su Interior y con otros que se frustraron sin llegar a construir una narrativa, lo cierto es que manifiestos, discursas, trabajos científicos, memorias, respuestas a la coyuntura, etc. configuraron grandes narrativas que se cristalizaron como el canon para la universidad. Este es un momento especial en el que se observa la crisis del proyecto tecnocrático<sup>(2)</sup> –aunque sólo por el momento esto se verbalice en el impedimento a su despliegue por cuestiones presupuestarias– y la necesidad de revisar saberes, modos pedagógicos y actitudes sociales con respecto a la universidad. En un marco obviamente de pluralismo la universidad no puede dejar de pensarse sin una gran narrativa que la atraviese y dé sentido a lo que se está haciendo<sup>(3)</sup>. No puede anquilosarse en un ideal tal vez perimido, pero sí necesita tener ideales que hagan a la razón de existir de la institución. Cuando se alude a la crisis de las grandes narrativas no se recuerda cuántas perviven y cómo otras se han gestado ocupando el espacio de las ausentes. Alentar un gran movimiento que vuelva a valorar los saberes universitarios y la construcción de conocimientos en dicha ámbito, resulta más que imprescindible. Restaura, de alguna manera, la cultura del trabajo en el campo intelectual tan perdida y en crisis como otras culturas del trabajo en tiempos de grave pérdida laboral. Precisamente cuando la picardía gana a la cultura del esfuerzo, otras tramas quedan privilegiadas, otras tramas le pueden –como dirían las estudiantes– al amor al saber y sus usos dignos.

(2) Nos referimos al proyecto global que emerge de la última ley de Educación Superior, que ha propiciado una modalidad de evaluación universitaria general y de algunos de sus segmentos de aparición reciente como los postgrados, etc. Dicho proyecto, en verdad, no llega a desarrollarse totalmente, más por falta de recursos que por la autoevaluación realizada.

Dicho proyecto cifraba muchas esperanzas en la evaluación cuantitativa, entre la proporción entre ingresantes y egresados, las horas de cursado e investigación, etc.

(3) Recordemos los ideales de movilidad social, de estatus, de pensamiento crítico, de formación de cuadros políticos. Todos ellos conjugaban estímulos para que atravesar la universidad tuviera sentido.

### **Acerca del método.**

No se trata sólo de ganar en interdisciplinariedad ni de poseer ideales, la universidad necesita repensar su cómo hacer. Durante años se ha privilegiado un modo del pensamiento científico que valoró muy especialmente la hipótesis y la inducción a partir del reconocimiento de los hechos. Con matices e intentos de perfeccionamiento, es el método que resulta privilegiado hoy sin que se advierta cuánta experiencia mutilada queda

entre sus aciertos. En otro lugar ya hemos tematizado al respecto (Entel, 2000), pero creemos oportuno traer la inquietud aquí “La afirmación de que ha acompañado el nacimiento de las ciencias, incluso de las Ciencias Sociales, el reemplazo de los procesos de abstracción por los de sustituibilidad fue desarrollada por Adorno (1973). A partir de la capacidad humana de representar y sustituir, el pensador explica cómo en comunidades tradicionales o en la antigüedad griega a los fenómenos naturales se los invocó con el nombre de una divinidad así como se trató de conjurarlos a través de rituales. Ahora bien, la sustituibilidad encontraba sus límites en los propios límites corporales o imaginarios del particular aludido. La sustitución era específica. A su vez, el sujeto cognoscente— brujo, sabio, anciano, etc. pasaba por un proceso en el que se mimetizaba con su objeto y hasta se diluía como sujeto para ser uno más en la naturaleza. En verdad no se concebía como sujeto ni como individuo, no había ansia de posesión sino más bien la idea de la existencia de permanentes rupturas que debían ser restauradas para así restablecer un supuesto e imaginario orden de la naturaleza, co-rituales, con invocaciones, nombrando.

La Modernidad, en cambio, consideró un avance el nombrar abarcando con la misma fórmula a una pluralidad de individuos o casos particulares. Como refieren Horkheimer y Adorno el iluminismo igualó al “animal totémico”, los “sueños del visionario”, y a lo “absoluto”. Se consideró exitosa a la fórmula que abarcara un universo mayor aunque en tal proceso sometiera a muerte a las peculiaridades, el cuerpo, las resistencias, lo inigualable. Se produjo un auténtico trabajo industrial para las elaboraciones cognitivas, a mayor campo involucrado más éxito se obtendría no por las supuestas verdades elaboradas, punto de argumentación tan reiterado, y, en verdad, tan dudoso sino por los procesos plurales y resistencias reprimidas (Entel, 1999)

Quizás con menor credibilidad y con el agregado de su carácter sólo probabilístico, no obstante, la sustitución por generalización opera aún hoy como criterio de verdad. Incluso sin el trabajo de campo previo. Más aún, en la academia la explicación por la evidencia de la cifra matemática tranquiliza conciencias e ilusiona verdades. Pocas veces en medio de dichas actividades aplicadas se da el tiempo para indagar acerca del carácter represor y mágico al mismo tiempo de la sustitución por generalización. Cabe consignar que no

(4) No queremos detenemos en el debate acerca de si el capitalismo posindustrial ha abandonado su ideal de homogeneización. Sin embargo hay bastantes elementos para afirmar la persistencia de tal tendencia aunque se disfrace de multiculturalismo y diversidad en la indumentaria. Y aunque, por cierto y bienvenidos, haya núcleos de resistencia.

sólo porque aceptan el statu quo estadounidense es que las investigaciones de corte funcionalista y conductista fueron criticadas, por ejemplo, por Theodor Adorno, sino por el modelo de ser humano que aceptan estatuir. En sus operaciones lógicas con tendencia a la homogeneización, parecen considerar que cada humano “es un fungible, un ejemplar de la especie” (Horkheimer, 1969) reemplazable por otro en términos de fuerza de trabajo o de eje de consumo<sup>(4)</sup>. Por eso no les interesa la descripción de las peculiaridades de lo individual sino lo que tiene cada uno en común con muchos otros. La representación entonces no se toma el trabajo de ser específica, a un gesto un dibujo, a un rostro un nombre. Las técnicas aceptadas del método inductivo sustituyen con una cifra o una clave a un conjunto heterogéneo de seres o atributos. No lo hacen a través de una pintura, no con una dramatización, ni con un fotograma. Según esta técnica cada uno es igual o parecido a otro. Es precisamente ese “algo” común lo que es puesto en cifra y generalizado aunque deba sacrificarse lo que es diferente o desigual. En los marcos del empirismo y en la obsesión por “atenerse a los hechos” se pierden las diferencias, quedan ocultas bajo el halo un tanto represor de la sustitución por generalización. Obviamente, los modos de pensar socialmente legitimados no son producto de la casualidad. Sino, en este caso, del espesor que ha adquirido en las sociedades capitalistas la repetición de lo igual y la confianza en la homogeneización con el imaginario de asegurar éxito de mercado sin mayores esfuerzos”.

En la vida Académica la cuestión del método no es menor. Como dijera Edgar Morin han sido indescriptibles las derivaciones negativas del método cartesiano, importante en su momento en relación con el dudar, autoritario luego si sólo se aceptaba aquello que tenía al “cogito” por sustrato. Lo interesante es que estas experiencias científicas en crisis en algunos ámbitos han cobrado auge en zonas delicadas, la investigación médica por ejemplo. La medicina por evidencia deja a un lado por subjetiva y particular aquella relación médico/ paciente donde a través de exámenes personalizados, diálogos y advertencia de síntomas se arribaba conjuntamente al diagnóstico. La investigación médica utiliza cada vez más el modo de la estadística, muy requerido por la investigación de laboratorios, con enormes

sumas de dinero en juego. El conocimiento académico no puede desconocer estas situaciones, y debe tener respuesta científica, epistemológica y ética al respecto. No se trata de volver, por decir en este ejemplo, a una medicina sin investigación ni de prohibir la imaginación sino de posibilitar el conocimiento sin ataduras (del mercado) y que, a la vez, resulte de avanzada.

Las universidades son, sin duda, centros de producción de trabajo intelectual. No pueden ni fabricar baratijas ni vender ilusiones. Así den buenos dividendos.

### **Pensar de otro modo.**

La creación de un clima de trabajo intelectual y de entusiasmo constituyen savia importante en la formación de los jóvenes. Algo que no siempre pensamos y sí se ha trabajado mucho desde la lingüística, la semiótica y la comunicación en general es qué características tienen hoy los destinatarios de nuestra labor, cuántas y cuáles comunidades de estudiantes atraviesan la vida universitaria. Nos preocupa la deserción, sabemos que muchos quedan en el camino porque no le encontraron la vuelta a los obstáculos en los estudios, o porque consiguieron un trabajo en el medio de la carrera o porque la universidad los desilusionó. O porque simplemente la organización de su pensamiento y sus habilidades cognitivas son muy diferentes de lo que le proponen en las aulas y no resiste. Sin caer en extremos grandilocuentes sabemos que Leonardo no podría haber cursado en la universidad, que a Edison no lo aceptarían por disléxico, que Benjamín tuvo brutos problemas para ser aceptado en la vida universitaria y que Einstein parecía loco.

Un aspecto poco tematizado, tal vez, es que las generaciones hoy universitarias nacieron en un mundo mediatizado. Un mundo donde la palabra se tornó grafiti, esto es dibujo, o bien ícono y la imagen constituye una matriz fundamental de las elaboraciones cognitivas. Cuando decimos imagen no nos referimos sólo al mundo de lo visual, sino a lo táctil, olfativo, etc. No siempre la academia registra los cambios perceptuales acontecidos ni cómo quienes viven en esa cultura deben hacer una suerte de traducción o traslado hacia el mundo letrado en el que no se han criado. Las propuestas educativas hegemónicas en especial de la Educación Superior ponen a la palabra y a la fórmula mate-

mática por encima de todo, incluida la imagen. Hasta leen la imagen con el lenguaje de las palabras y tratan de asirlas a través de fórmulas. Pero un rico horizonte se escapa de las clasificaciones, o queda en los márgenes, en aquello que los estudiantes elaboran en la periferia universitaria. Instalados en el “pensamiento visual” por contacto y experiencia cotidiana, pocas veces los estudiantes tienen la posibilidad de distanciamiento, reconocimiento de cómo descubrir la calidad y saber en torno a la complejidad de lo audiovisual y lo multimedial ya que su reflexión suele estar bastante alejada de la vida académica. Paradójicamente gran parte de la apoyatura universitaria proviene de las diferentes formas y usos del ciberespacio. Paradójicamente también la palabra reaparece en la cultura joven a través de variadas escrituras vía correo electrónico que recuerdan más a la oralidad que al discurso estructurado.

### **Historizar.**

Una dimensión sustantiva del distanciamiento crítico del que tanto se habla y poco se practica es la historización. No nos referimos al conocimiento de datos de la historia social o política, aunque no vienen mal. Se trata de la capacidad de poner en perspectiva histórica un fenómeno determinado, de reconocerlo inscripto en una serie, de imaginarlo como producto de un devenir.

Una de las cuestiones más difíciles para el estudiante hoy es la de reconocer la existencia de la larga duración en historia, procesos que no remitan sólo al pasado reciente y experiencias que superen la vida de las personas. Tales conocimientos no sólo deben estar presentes en las humanidades sino en todos los campos disciplinares. No se trata de un saber perteneciente a una disciplina sino una actitud cognitiva para múltiples oportunidades de aprendizaje. Saber, por ejemplo, que cada fenómeno, cada objeto encierra un proceso donde intervienen desde fuerza de trabajo hasta condiciones materiales de existencia y el azar, lo que no estaba previsto y dio lugar, de pronto, a determinada configuración. Debería ser derecho de todos los estudiantes contar con habilidades de palabra y aprendizajes de historizar. Por ese mismo camino se prepara el terreno para la capacidad de hacer prospectiva.

En tiempos de crisis, en los que el inmediatismo gana a la espera, la posibilidad de rastrear genealogías, hacer memoria y componer historia resultan bienes estratégicos.

### **Formas de evaluar.**

Hemos hecho hincapié en la necesidad de que los conocimientos universitarios provean los dispositivos para el entusiasmo y, a la vez, el distanciamiento crítico. Para que estén actualizados y sean capaces de elaborar memoria. Sabemos que la cuantificación convierte los excesos en fórmulas, necesarias a veces, pero nunca suficientes. Sin embargo, el espacio universitario es, en estos momentos, el lugar donde se cristalizan contradicciones. Por un lado la convocatoria a la calidad, por otro, la cuantificación de resultados. Por un lado la valoración positiva de la pertenencia universitaria, por otro, la fuerza puesta en el sentido de inutilidad de dicha experiencia.

Para todo este complejo proceso se han creado formas de evaluación desde los inicios mismos de la universidad. Sin embargo, se suele creer que la palabra “Evaluación” nació en los marcos de las iniciativas del Banco Mundial para la Educación Superior. Sus técnicas han dejado huella en la vida universitaria. Se terminó por entender a la utopía de una comunidad intelectual como es la universidad, a través de un conjunto de indicadores melancólicos que sólo tienen en su imaginación a la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, acciones), vaciados de contenido se aplican indiscriminadamente a historias institucionales diferentes, memorias diferentes y, a riesgo de equivocarse, generalizan sin prejuicios.

En general, la evaluación se realiza en el tiempo “después”, es decir para saber cuántos ingresaron, cuántos egresan, cuántos se han convertido en lo que los estrategas de guerra llaman “desertores”. Por el contrario planteamos la *evaluación progresiva*. Es posible analizar la elaboración de conocimientos de un escritor estudiante a partir de la complejidad discursiva alcanzada. Se trata más bien de un abordaje teórico-temático “durante” y no un cuestionario “después”; como si midiéramos con una cinta métrica el mapa conceptual de

la universidad, los números encarnados, no en el distanciamiento crítico sino en cierto aire de ajenidad pueden poner en riesgo la salud institucional, crear paranoias y obsesiones numéricas. Vaciar.

De memorias perdidas y muy pocas veces seleccionadas para que fluyan, la universidad necesita rescatar el clima de trabajo intelectual y el entusiasmo por el idear. Sin estos principios y memorias será absurdo imaginar planes de “mejora”, “excelencia”, y finalmente “calidad”.

#### Referencias bibliográficas.

**Arpadurai, A. (2001):** *La modernidad desbordada*, FCE, Buenos Aires.

**Entel, A.; Lenarduzzi, V.; et al. (1999):** *Escuela de Frankfurt, razón, arte y libertad*, Eudeba, Buenos Aires.

**Entel, A. (2000):** “El mundo en un detalle...” en revista *Constelaciones de la Comunicación* Fundación Walter Benjamín, año 1, N° 1, Buenos Aires.

**Entel, A. (2007):** *Mirando. Acerca del pensamiento visual* (en prensa)

**Entel, A. (1988):** *Escuela y conocimiento*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

**Foucault, M. (2000):** *Defender la sociedad*, FCE, Buenos Aires.

**Giroux, H. (1994):** *Placeres inquietantes*, Paidós, Barcelona.

**Godoy, J. (1990):** *La lógica de la escritura*, Alianza, Madrid.

**Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1969):** *Dialéctica del iluminismo*, Sur, Buenos Aires.

**Lizcano, E. (1993):** *Imaginario colectivo y creación matemática*, Gedisa, Barcelona.

**Morin, E. (1995):** *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

**Puiggrós, A. (1993):** *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós, Buenos Aires.