

DE LA "RELACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD", A LA UNIVERSIDAD COMO UN TIEMPO Y UN RITMO DE VIDA DE LA SOCIEDAD

Gloria Rincón Cubides*

En este ensayo se recuperan miradas acerca de la relación entre universidad y sociedad desde la óptica de varios autores, como ejercicio de pensamiento más que como discurso acabado; se insinúan perspectivas que aportarán a la discusión sobre este tema en la Universidad Central.

This essay comprises several insights different authors point out about the relationship between university and society. It is an exercise of thought rather than an already finished discourse, where some perspectives, that will contribute to this specific discussion here at Universidad Central, are outlined.

Palabras clave: Universidad, sociedad, responsabilidad social, ética, conocimiento.

* Vicerectora Académica Universidad Central. Licenciada en Filología e Idiomas. Especialista en Literatura Hispanoamericana; Doctora en Filología Románica. E-mail: grinconc@ucentral.edu.co

De la quinta conferencia pronunciada por Friedrich Nietzsche *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*¹ se puede inferir la relación que el filósofo alemán establecía entre la academia y la sociedad: una tarea de fondo consistente en que la universidad procure los recursos intelectuales necesarios para transformar estructuras e influir en la construcción de una nación y, más allá de ella, en la creación de un mundo. Esta labor comprometería al pensamiento y no ya solamente al conocimiento.

¿Qué puede significar este compromiso de la universidad con el pensamiento? En el marco de la tradición racionalista, bien puede significar reflexionar, representarse el mundo y reconocerlo, en un ejercicio que persigue la certeza; un ejercicio en el cual un pensador se aproxima al mundo constituido para explicarlo, gracias al rigor que le permite el método. Evidentemente, esta versión moderna enraizada en la tradición cartesiana, requiere de un mundo fragmentado en compartimentos, un mundo que se deje someter al método analítico: el “mundo de la vida”² por una parte y el “mundo del saber” por otra; la universidad compuesta por disciplinas, especializaciones y subespecializaciones con la teoría en un segmento y la práctica en otro; la naturaleza concebida como una composición de reinos, órdenes y especies y la sociedad humana como una composición de clases. La especificidad de la universidad participa también en la segmentación del juego, el estudio y el trabajo, los cuales se oponen uno a uno al otro en una dicotomía constante.

En este marco moderno, la autonomía del individuo, entendida como la emancipación de una conciencia moral que al producirse es capaz de orientar de manera certera al sujeto y de permitirle prescindir de la guía y gobierno de otros, es constitutiva de la misión de la universidad.

Uno de los aportes más significativos del psicoanálisis en el siglo XX, es el cuestionamiento de la conciencia como causal de la acción, y la ubicación, en su lugar, del deseo como principal determinante. Bajo esta luz, el concepto de autonomía pierde su sentido moderno. ¿Cómo pensar entonces el problema de la mayoría de edad?³ El concepto de *sujeto*, en cuya construcción el psicoanálisis converge con la lingüística y el materialismo histórico, sirve a ese fin. Lejos de una emancipa-

ción, la mayoría de edad no representa sino la sujeción del hombre al orden de la historia y del discurso, de manera que allí donde se pretende ver una conciencia autónoma enunciando la verdad del mundo, lo que realmente se encuentra es un mundo que habla y que, al hacerlo, determina el lugar y las posibilidades del sujeto en él. Para un punto de vista humanista, la irrupción de la teoría del sujeto representa el momento de un desencantamiento y una ruptura dolorosa con la ilusión de un mundo constituido por fuera del lenguaje y de un hombre situado en una relación de conocimiento que vincula la interioridad de su conciencia con la exterioridad de lo existente, como una relación de los conceptos con las imágenes. Sin embargo, las consecuencias de la objetivación del lenguaje como instancia mediadora de todo lo que es posible saber acerca del mundo, sólo estaban esbozadas. El pensamiento contemporáneo se ha encargado de desarrollarlas, enunciando lo que se ha denominado, un “*pensamiento del afuera*”⁴, el cual es mucho más que el conocimiento. El pensamiento es hoy una potencia

... capaz de construir un nuevo mundo, una materia-lenguaje (...) ya no se trata de establecer la verdad eterna sino más bien de colocarse en un borde para pensar lo impensable. Y, ciertamente, esa novedad de pensamiento ya no tiene pretensión ni de universalidad ni de eternidad. Quizá por esto se ha puesto de presente en la actualidad la pregunta ‘qué significa pensar’. Pensar ya no es hoy la domesticidad de la reflexión que convencía a Descartes. Pensar hoy es provocar una violencia al pensamiento y a sus modelos. Pensar es volver al pensamiento extraño a sí mismo y enemistarlo con su imagen y con sus modelos. No se trata pues del problema cartesiano de la certeza y de la duda. Certeza y duda eran interioridad del pensamiento que suponía la bondad del pensador para buscar la certeza. Hoy se trata de la voluntad de poder del pensamiento capaz de crear una construcción significativa a la que se da el nombre de realidad... El ‘pienso luego existo’ cartesiano ha sido sustituido por Foucault por el ‘hablo luego digo que hablo’. Ahí irrumpe el afuera del mundo que es inmediatamente lenguaje y del lenguaje que es el mundo. Entre ‘hablo’ y ‘digo que hablo’ no hay ningún compromiso entre lenguaje y existencia... en el afuera nada limita el lenguaje: ni un sujeto que habla, ni un objeto del que se habla, ni una verdad en lo que se dice, ni la comunicación, ni el discurso, ni el modo de ser del pensamiento. El sujeto no es responsable ni busca la certeza. El sujeto es más bien inexistente. ‘Hablo’ no remite a un sujeto sino al ser del lenguaje en su pura exterioridad, o afuera⁵.

No es entonces el problema de la supuesta autonomía del sujeto el que ha de plantearse la educación en el mundo contemporáneo; en su lugar, cobra vigencia la preocupación por la posibilidad de creación de nuevas realidades y por las condiciones necesarias para que el pensamiento sea esa potencia creadora que caracteriza a la materialidad del lenguaje.

Tampoco podría asumirse hoy como válida la idea moderna de una universidad separada de la sociedad. La universidad no es un segmento de la sociedad, sino más bien un tiempo y un ritmo de vida de ella, un punto en el cual el pensamiento es sometido a la violencia simbólica capaz de *volverlo extraño a sí mismo, de enemistarlo con su imagen y sus modelos*. Esta condición del espacio-tiempo universitario no hace de la universidad algo separado de la sociedad.

En este contexto, la responsabilidad social de la universidad debe ser reconsiderada, pues tiene que ser consistente con esta nueva manera de ser y este nuevo lugar del pensamiento que no es una virtualidad sino una realización. La institución universitaria no es ya esa especie de no tiempo y no lugar que prepara intelectuales para un tiempo futuro, o para un lugar y un tipo de labor que le es ajena. Es preciso repetirlo: la universidad es una aceleración de cierta forma de trabajo, un cierto ritmo del discurso que se refiere permanentemente al acontecimiento, a lo fenoménico, a la vida.

La relación de la universidad con la sociedad, que durante las tres últimas décadas del siglo XX parecía satisfacerse con el ejercicio de la crítica social y la formación de cuadros para ciertos puestos de trabajo, ha sido excedida al volver a situar a la universidad en medio de la sociedad, como parte de ella, en continuidad, o mejor, en medio del mundo de la vida. Puesto que afirmamos la ruptura con la idea de dos segmentos: sociedad y universidad, es preciso volver sobre los conceptos que la tradición ha acuñado para referirse a las posibles relaciones entre ellos.

El concepto de *extensión* como una especie de *volcamiento* que prolonga fuera del recinto universitario el saber legitimado por la institución, supone el interés de ampliar el espacio de la universidad para superar su aislamiento. Esta idea de la "extensión" ha sido puesta en cuestión por los hechos que caracteri-

zan la relación de la universidad con el saber pues, en primer lugar, la producción de ciencia y tecnología desplazó a esta institución como sede de la producción del saber legítimo, en muchos casos colocando en su lugar a laboratorios y centros sin vínculo con ella; en segundo lugar, la descentración del pensamiento ha provocado una revalorización de formas de saber que, siendo altamente eficaces para la vida, no necesariamente transitan por los espacios de la ciencia y de la universidad y obligan a reconocer y validar la existencia de diferentes formas de saber con diversos alcances en cuanto a la conservación, reproducción y ampliación de los horizontes de la vida. Así, el mundo contemporáneo abre paso a la idea de un "diálogo de saberes" en el cual la universidad sería solamente uno de los interlocutores convocados.

En medio de las tensiones y rupturas que hacen coexistir distintos ordenamientos del pensamiento, la idea original de la función de *extensión universitaria* como un "poner el saber legítimo de la universidad fuera de su órbita original", cuyas dos expresiones más frecuentes son la capacitación y la divulgación, ha cedido el espacio a los conceptos de "proyección social", "integración social" e "interacción social". Cada uno de ellos pone su acento en la relación universidad-mundo, según la universidad se vea a sí misma actuando para él, con él o en él.

Evidentemente el concepto de "proyección social" es muy cercano de la idea original de extensión, en cuanto supone un exterior sobre el cual se "proyecta" lo que de alguna manera se produce "adentro". El avance que este concepto representa frente al de "extensión" se deriva de la connotación ética provocada por la enunciación de "lo social". Al pretender proyectarse sobre esta instancia, la universidad no se limita a realizar un ejercicio más o menos neutro con su saber, ni se muestra indiferente frente al hecho de que el mismo sea captado por cualquier interés distinto del interés común, sino que asume lo colectivo (lo social) como la instancia con la cual compromete su conocimiento.

Una segunda connotación se refiere a la posibilidad de que la relación con el mundo de la vida no se realice sobre la base de un saber preformado que "se extiende" a los legos sino que formaliza una apertura en la cual está implícita toda la dinámica que la uni-

versidad entabla en su relación con el conocimiento. Podría decirse que lo que se proyecta son todas las posibilidades de acción que la universidad tiene. No en vano, bajo la expresión "proyección social", florecieron las figuras de la consultoría y la asesoría, con las cuales la función de investigación resulta ser parte esencial de lo proyectado.

A través del concepto "integración social", la universidad se sitúa en relación con el mundo de la vida en una posición de débil diferenciación. Figuras como la de los "médicos descalzos" ilustran este tipo de situación. Desde luego, este tipo de postura sólo cabe en condiciones históricas extremas, con capacidad para diluir por completo las fronteras que delimitan el alcance de las distintas formas de saber, a la par que diluyen las fronteras que le dan forma a la clasificación social.

Concebir la extensión como "interacción social" es una propuesta que intenta abrirse paso para vincular de manera orgánica el tipo de trabajo universitario-trabajo con el pensamiento-, y el mundo de la vida, de tal manera que de esa relación salgan enriquecidas las dos órbitas de acción. Se trata de una relación en la cual la universidad no se limita a extender un saber legitimado, ni a proyectar su capacidad de investigar, sino más bien, del quiebre de una diferenciación artificiosa, a través del cual se le devuelva a la universidad la posibilidad de considerar los acontecimientos que se registran en el mundo de la vida y de asumir la tarea de convertirlos en objetos válidos de trabajo académico, con dos propósitos: construir un saber que contribuya a la transformación efectiva de las condiciones del mundo de la vida y generar una experiencia formativa que facilite la problematización⁶.

Esta intervención sobre el mundo de la vida no es nada distinto del ejercicio político que debe realizar la universidad, ejercicio en cuyo marco se produce la formación ciudadana de los estudiantes, el cual puede verse ilustrado en el discurso que Martin Heidegger pronunció el 27 de mayo de 1933 durante su posesión como rector de la Universidad de Friburgo:

Para los griegos la ciencia no es un <bien cultural>, sino el centro que determina desde lo más profundo toda su existencia como pueblo y como Estado. La ciencia tampoco es para ellos un puro medio para hacer consciente lo inconsciente, sino el poder que abar-

ca y da rigor a toda la existencia. ... apunta a que el político y el profesor, el médico y el juez, el cura y el arquitecto dirijan la existencia del pueblo y del Estado y la protejan y mantengan unas tensas relaciones esenciales con los poderes que configuran el mundo; por eso, estas profesiones -y la educación para ellas- están sometidas al servicio del saber ... Mas por otro lado, los griegos luchaban justamente por comprender y por ejercer esa cuestión contemplativa como una, incluso como la suprema, forma de la *energeia*, del <estar a la obra> del hombre. Su sentido no estaba, pues, en asimilar la praxis a la teoría, sino al revés, en entender la teoría misma como la suprema realización de una praxis⁷.

El interés mayor que estas palabras de Heidegger tienen para nosotros, está relacionado con la necesidad de hacer que la reincorporación de la universidad al mundo de la vida se realice superando, al mismo tiempo, la dicotomía teoría-práctica que ha asumido la vida activa como laboriosa, en tanto que ha visto la vida contemplativa como pura quietud, haciendo perder de vista que el pensamiento es acción y no mera contemplación. Esa acción, si bien puede realizarse en la individualidad, para el caso de la universidad transita sobre un espacio público.

¿Cuál es la propuesta que la Universidad Central hace en este contexto al país?

Buscamos ser consecuentes con el reconocimiento de que para la sociedad, el problema central de transitar hacia la modernidad no se reduce a la modernización y sus desarrollos tecnológicos, pues el "desarrollo unilateral de la productividad, no raras veces se ha producido a expensas del mundo de la vida"⁸; en este contexto, intentamos abrir el espacio para instalar el pensamiento y la creación, en medio del conocimiento y su preocupación por la ciencia, la técnica y la tecnología. Esta perspectiva permite dar cuenta de los motivos que subyacen a la reestructuración curricular y en ella, especialmente, a la prioridad otorgada a la secuencia de trabajos de campo y proyectos de intervención, cuya operación está destinada a garantizar una praxis teórica referida a problemas significativos del mundo de la vida.

Por otra parte, el ejercicio político que realiza nuestro proyecto educativo articula el estudiante al trabajo



jo, de manera que su paso por la universidad no signifique un enclaustramiento, sino, por el contrario, un volcamiento sobre los problemas de la ciudad, la región y el país, un compromiso con una acción que afecta la vida en un sentido o en otro y que por lo tanto, sólo puede ser decidida en el marco de una opción ética.

La organización universitaria es el principal medio para la realización del proyecto de universidad. En este sentido, la propuesta crea una disposición que permite la circulación, la pluralidad y la diferencia, la producción discursiva y material y redefine los términos de una gestión académica que conecte múltiples puntos creando velocidades afines con un tiempo y un ritmo singulares de trabajo: el tiempo y el ritmo que creemos, es la universidad en la sociedad.

Citas

- 1 *Ubre die Zukunft unserer Bildungstalten. Sechs öffentliche Vorträge.*
- 2 Este concepto es tomado de la Fenomenología de Husserl.
- 3 Se hace referencia aquí a la preocupación expresada por Kant en: "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?", en: *Defensa de la Ilustración*, Barcelona, Alba Editorial, 1999.
- 4 Heidegger y Foucault pueden ser considerados dos de los más importantes responsables de este desarrollo.
- 5 Edgar Garavito, *Escritos escogidos*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Medellín, 1999, pp.205-206.
- 6 Ver: Universidad Central, Vicerrectoría Académica, "La función de Extensión", documento interno, Bogotá, 2003.
- 7 *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität: La autoafirmación de la Universidad alemana*, Martín Heidegger, Traducción y notas de Ramón Rodríguez, Madrid, Tecnos, 1996, publicado en 1933 como Cuaderno 11 de los discursos de la Universidad de Friburgo y también por la editorial Wilh. Gottl. Korn de Breslau.
- 8 Guillermo Hoyos, "Modernidad y postmodernidad: hacia la autenticidad", en: *Revista Estudios Sociales*, Volumen 1, No. 7, Medellín, junio, 1994.