

RECUPERACIÓN DEL SENTIDO ORIGINARIO DE LO ACADÉMICO
DESDE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

MONOGRAFÍA PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
ESPECIALISTA EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

AUTOR: HADER DE JESÚS CALDERON SERNA
ASESORA: DRA. ELVIA MARIA GONZÁLEZ AGUDELO

MEDELLÍN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ENERO DE 2006

TABLA DE CONTENIDO

	PAG
INTRODUCCIÓN	1
1. LOS ALBORES DE LA UNIVERSIDAD: DESDE EL GIMNASIO HASTA EL LICEO	4
1.1. EL GIMNASIO	4
1.1.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
1.1.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	
1.2. LA ACADEMIA	15
1.2.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
1.2.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	
1.3. EL LICEO	44
1.3.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
1.3.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	
2. LA CONFIGURACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL Y MODERNA: DESDE LA ESCUELA CATEDRALICIA HASTA EL INSTITUTO	55
2.1. LA ESCUELA CATEDRALICIA	
2.1.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
2.1.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	

	PAG
2.2. EL COLEGIO	74
2.2.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
2.2.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	
2.3. EL INSTITUTO	87
2.3.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO	
2.3.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	
3. LA UNIVERSIDAD HOY: ENTRE LA ACADEMIA Y LA CIENCIA; PROFESIONALIZANTE E INVESTIGATIVA	95
4. A MANERA DE CONCLUSIÓN: RECUPERAR EL SENTIDO DE LO ACADÉMICO DESDE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA HOY IMPLICA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA EN UNA VÍA HACIA EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y CIENTÍFICO DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE, Y ARTICULAR EN UN SOLO PROCESO DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	128
BIBLIOGRAFIA	149

INTRODUCCIÓN

La presente monografía, titulada *Recuperación del sentido originario de lo Académico desde la Didáctica Universitaria*, tiene como objeto de estudio el concepto *Academia* en el ámbito de la Educación Superior

Durante el devenir histórico de la Universidad se ha utilizado en forma generalizada los términos *Academia* y *Académico* para referirse a uno de sus componentes esenciales como institución social: la función docente; sin embargo, es poco lo que se ha escrito y reflexionado en publicaciones especializadas y en monografías sobre el sentido originario de *Academia* y sus implicaciones en el quehacer universitario.

Hay trabajos de investigación que profundizan sobre aspectos particulares de esta problemática, tales como el de Cherniss, Harold sobre la Academia Platónica, Jaeger, Werner sobre el Liceo Aristotélico, Bowen, James sobre la historia de la educación en Occidente, o los de Borrero, Alfonso; Porta, Jaume; Mayz, Ernesto y Morín, Edgar sobre la configuración histórica de las universidades. Pero hay poca información sobre cómo se ha ido comprendiendo históricamente *lo académico* en el ámbito de la educación superior, cómo ha cambiado su sentido desde sus orígenes hasta incorporarse en la Universidad y qué efectos ha generado en las prácticas docentes educativas universitarias.

Por eso, nos preguntamos *¿Cómo la transformación del sentido originario del concepto Academia ha incidido en las concepciones didácticas en la Educación Superior?*

Para dar una respuesta pertinente, se busca relacionar los sentidos que ha tomado *lo académico* en su devenir histórico al interior de las instituciones educativas denominadas Gimnasio, Academia, Liceo, Escuela Catedralicia, Colegio e Instituto, que contribuyeron a la configuración de las Universidades medievales y modernas.

La presente monografía es de carácter teórico, y aplica un proceso hermenéutico a los conceptos *Gimnasio, Academia, Liceo, Escuela Catedralicia, Colegio e Instituto*. Estos conceptos se *analizan*, desde una *contextualización* histórico-filosófica, ubicando la época y las ideas predominantes en los que emergen y se desarrollan; se *comprenden*, haciendo una *remembranza* de los distintos sentidos que ha asumido el término, partiendo de su significación etimológica; se *interpretan*, con la *visión de los procesos didácticos* desarrollados en cada uno de estos contextos de educación superior, tomando como referencia el modelo didáctico planteado por el Doctor Carlos Alvarez de Zayas y la Doctora Elvia María González Agudelo en sus *“Lecciones de Didáctica General”* que concibe la didáctica como la parte de la pedagogía que estudia el proceso docente educativo como un sistema complejo que traduce el saber sabio en un saber por enseñar; y, finalmente, se propone como *síntesis* una reflexión sobre el sentido de lo académico desde la didáctica universitaria.

La monografía consta de cuatro capítulos. En el primero, se hace un recorrido por las instituciones de educación superior que en Occidente fueron los albores de la universidad: el Gimnasio, la Academia Platónica y el Liceo Aristotélico. A pesar de ser los más remotos antecesores de la Universidad, su impacto sobre la misma se siente aún en la coexistencia de dos culturas a su interior: la cultura humanista –heredada del Gimnasio y la Academia Platónica-, y la cultura científica –heredada del Liceo Aristotélico. En el

segundo, se realiza una aproximación a la comprensión del proceso de configuración de la Universidad medieval y moderna a partir de otras tres instituciones de educación superior: la Escuela Catedralicia, el Colegio y el Instituto. En el tercero, se aborda la caracterización de la Universidad hoy en su relación con la Academia y la ciencia, ubicando histórica y filosóficamente los modelos de universidad que se configuraron desde la modernidad y que aún siguen teniendo incidencia en la concepción contemporánea de la educación superior: la universidad napoleónica (profesionalizante), la universidad de Gotinga (integral), la universidad alemana (investigativa) y la universidad norteamericana (organización empresarial y de servicios). Igualmente, se reseñan los grandes problemas y retos que se le presentan a la Universidad en los inicios de este siglo XXI. Y, finalmente, en el cuarto capítulo, a manera de conclusión, se hace una reflexión sobre cómo el recuperar el sentido de lo académico desde la didáctica universitaria hoy implica transformar la enseñanza en una vía hacia el pensamiento filosófico y científico desde la complejidad y la incertidumbre, y articular en un solo proceso la docencia y la investigación.

Agradezco el aporte valiosísimo de la Dra. Elvia María González Agudelo, quien me asesoró diligentemente en este trabajo teórico, y de los compañeros de la III Cohorte de la Especialización, que con sus críticas y reflexiones constructivas posibilitaron esta monografía.

1 LOS ALBORES DE LA UNIVERSIDAD: DESDE EL GIMNASIO HASTA EL LICEO

1.1. EL GIMNASIO

1.1.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

El concepto *Gimnasio* viene de la voz latina *gymnasium*, en griego *gymnasion*, derivado de *gymnos*, que significa *desnudo*. Entre los griegos se entendía el gimnasio como un lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos.

Traducido metafóricamente, el término “*Gimnasio*” se utiliza con un sentido académico –entendido como búsqueda desinteresada de la verdad- cuando se asume como una sana lucha intelectual:

“Trasladado el sentido metafórico en que nosotros lo empleamos, significa lucha intelectual, una gimnástica en que el atleta se llama pensamiento... Gimnasio es una lucha de raciocinio”¹

El *gymnasion* aparece en la Grecia del siglo V a.C., como un edificio muy grande con múltiples dependencias, donde tenía lugar el entrenamiento militar del joven *efebos* –muchacho que había cumplido los dieciocho años–, el cual duraba dos años. Durante el primero, y luego de una ceremonia en la que se le cortaba el cabello y prestaba un triple juramento (de obediencia a las autoridades, de fidelidad a la religión de sus padres –que es la de la ciudad– y de lealtad para con sus camaradas en el campo de batalla), se

¹ Barcia, Roque. *Sinónimos castellanos*. Madrid: José María Faquineto Editor. Citado en: www.fortunecity.com.

instruía en la formación militar propiamente tal; durante el segundo año, hacía servicio militar en las fronteras. Pasados esos dos años, el joven asumía la plenitud de sus derechos cívicos, la participación consciente y activa en la vida de la *pólis*.

Los *gymnasia* y toda la actividad física ejercida como libre entrenamiento al “hacer” guerrero, estaban originalmente reservados a los capaces (*ikanoí*). Pero a medida que la sociedad y la educación se fueron democratizando con el desarrollo de la *polis griega*, el arte de la gimnasia, de ser un privilegio de los aristócratas se convirtió en campo abierto a todos y se profesionalizó:

“El gimnasio, de un lugar para practicar ejercicios desnudos, se convierte en lugar de ejercicios culturales... Las dos series de competiciones, del cuerpo y de la mente, van al mismo paso”²

Después, durante el período helenístico, la enseñanza superior fue objeto de conflictos constantes, sin que se llegara a soluciones satisfactorias, lo cual generó cambios radicales en las instituciones educativas.

La *ephebeia* -que era la institución ateniense nacida para la preparación a la guerra de los efebos- no desapareció, pero transformó su naturaleza: dejó de insistir en la preparación militar, para centrar todo el interés en el *cultivo de los rasgos de carácter y en las funciones sociales* que desde siempre había venido desempeñando ya, aunque de forma latente, basándose en la concepción de *paideia* que desarrollaba especialmente Platón en su *República*, donde subrayaba el hecho de que el carácter e intelecto son en muy buena parte susceptibles de formación y adiestramiento, en detrimento

² MANCORDA, Mario Alighiero (1987). *Historia de la Educación I. De la Antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI Editores. P. 109.

de la importancia otorgada al nacimiento y al linaje. De esta manera, la *ephebeia* se fue convirtiendo en la vía de acceso a la ciudadanía, ya que el término “griego” pasó a ser más un rasgo cultural que étnico, dado que la ciudadanía dependía de una cultura común otorgada por el estilo griego de la educación.

El *gymnasion*, que de hecho había sido “*la única institución arquitectónicamente concebida por los griegos con fines explícitamente educativos, era a la vez el centro de la enseñanza superior y de la ephebeia*”³, por lo cual terminó constituyéndose en el centro de las preocupaciones sociales, éticas y culturales, donde se impartía el contenido formal de la enseñanza superior, pese a que existían igualmente escuelas privadas, pues “*eran los lugares donde los filósofos como Sócrates desarrollaban su actividad. Casi todas las escuelas de filosofía de Grecia tuvieron su sede en un gimnasio*”⁴.

Así pues, al organizarse en términos de unas instituciones formales y de un programa sistemático de estudios, la educación extendió su primitiva función socializadora y de formación práctica, para convertirse en promesa de desarrollo personal y en intermediaria de una cultura que rebasaba ampliamente los límites de la afiliación étnica y local⁵. Pero poco a poco, entre los siglos II y III d.C., los ejercicios intelectuales terminaron prevaleciendo, por lo que la antigua unidad entre lo físico y lo intelectual se perdió definitivamente.

³ BOWEN, James (1979). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Editorial Herder, Tomo I. P.225.

⁴ *La desnudez de las culturas antiguas a las modernas*. Artículo citado en: www.lugaresnaturistas.org/doc005.htm.

⁵ BOWEN (1979). Op.Cit. Tomo I. P. 232-233

Posteriormente, el término *gymnasium*, utilizado para referirse a una institución donde se imparte una educación general a los jóvenes, volverá a tener relevancia en el siglo XVI con Johann Sturm, quien en 1538 recibió la misión de los magistrados de la ciudad libre de Estrasburgo (Alemania) de proponer un plan educativo que reformase sus escuelas de tal manera que se pudiese fomentar mejor la nueva fe evangélica:

“Rápidamente las diversas escuelas de la ciudad, la más antigua de las cuales era una escuela catedralicia fundada en 1509, fueron disueltas y sustituidas aquél mismo año, 1538, por una institución única con Sturm como director. La escuela recibió el nuevo nombre de Gymnasium, siendo éste probablemente el más antiguo uso del vocablo que designaría la escuela de gramática latina en la Alemania del siglo XVI y que, naturalmente, reflejaba la propia conciencia del revivir clásico, con énfasis en la antigua cultura griega, y de la aparición de una enseñanza superior en el seno de los gymnasia⁶.

El Gymnasium propuesto por Sturm, al unir federativamente al amplio número de escuelas existentes e incorporar en 1567 una *escuela de estudios superiores o Academia*, creó las bases para el surgimiento de la Universidad de Estrasburgo, que funcionó bajo su dirección durante un período de cuarenta y cuatro años, es decir, hasta 1581, fecha en que fue

⁶ Los gymnasia griegos eran esencialmente centros para ejercitarse. El empleo de la palabra *gymnasium* en el siglo XVI para referirse a una escuela tiene, no obstante, precedentes: El Elogio del clero, de mediados del siglo XIV, se lamenta de que “ni tampoco hay un lugar propiamente llamado escuela (*domus scolastica*) donde se enseñen otras materias que no sean el conocimiento de las letras, por ejemplo entrenamiento y ejercicios militares, cuyo lugar propio es el gimnasio (*cuius receptaculum proprie gymnasium dicitur*), sino que a causa del cierto parecido que existe entre estas ocupaciones un término se intercambia con el otro”. Texto y trad. Ingl. En Lynn Thorndike, *University Records and life in the Middle Ages* (1944), p.213, 416-17. Citado en: BOWEN, James (1979). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Editorial Herder, Tomo II, p.534.

expulsado de la ciudad por sus ideas políticas demasiado liberales. Posteriormente le permitieron regresar, y murió allí en 1589.

El gimnasio de Estrasburgo, ya desde los primeros años de su funcionamiento, acaparó la atención de Europa entera por sus métodos didácticos. Sturm organizó un sistema metodológico denominado *ratio*, al que calificó como “*un método fácil de lengua latina*”, y que fue descrito en la obra titulada “*De literarum ludis recte aperiendis*”(De la correcta iniciación a los estudios escolares). A través del mismo se pretendía resolver el problema de la formación general de los jóvenes y “*cultivar una piedad ilustrada y elocuente, siendo la piedad, de hecho, el fin de todo estudio*”⁷

En el sistema propuesto por Sturm, el proceso de formación de los jóvenes comenzaba a la edad de siete años por el grado ínfimo, con el estudio del *latín*, y durante los tres primeros años sólo se estudiaba esta lengua, pasando por la *gramática*, tan pronto como sus conocimientos lo permitían, continuaban con el estudio de *selecciones de Cicerón, Horacio y Virgilio*. Después el programa se extendía gradualmente a la *lectura de obras más largas* haciéndose hincapié en la *crítica textual*. *Se desterraba por completo el uso de la lengua vulgar*. El *griego* se introducía a partir del cuarto año del currículo elemental y se seguía el mismo sistema que para el latín, aunque las exigencias eran menores. En los grados superiores se incluían nuevas disciplinas, siendo la *Escritura* la más importante, en especial el *Nuevo Testamento en griego*. El programa se complementaba con algunas otras materias: *matemáticas*, desglosadas en aritmética y astronomía, leída en Tito Livio y Tácito; y *geografía*, cuyo estudio se centraba sobre todo en la nueva *literatura de carácter nacionalista* que tuvo sus orígenes a principios del siglo XVI.

⁷ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P.537

Después de los nueve grados del gimnasio venían *seis años de estudios en la academia*, en la cual se enseñaba las *artes liberales*⁸ -término utilizado inicialmente por los griegos para referirse a los conocimientos propios del hombre libre y sus dedicaciones, en contraste con las “artes serviles”, manuales y mecánicas, que eran los quehaceres y dedicaciones de los siervos y esclavos. A partir de los siglos V y VI, las “artes liberales” se insinúan como una incipiente disposición curricular organizándose en dos grupos: el “*Trivium*” (la gramática, la lógica y la retórica), y el “*Quadrivium*” (la aritmética, la geometría, la astronomía y la música)-; se proporcionaba instrucción con vistas a otras artes, incluyendo *derecho* y *medicina*, y se tenía autoridad para *conferir grados*.

La organización del gimnasio en su totalidad constituyó en su tiempo una buena solución al problema de instruir sistemáticamente a gran número de jóvenes, y el sistema de grados y clases ideado por Sturm se impondría rápidamente en la práctica educativa de muchas otras instituciones docentes. El gimnasio, que admitía sólo a hijos de familias acomodadas y contaba en total con unos 500 alumnos, estaba dividido en quince *grados*: nueve

⁸ San Isidoro de Sevilla (570-636) en su obra “Orígenes” o “Etimologías” las caracterizaba así: “Siete son las disciplinas o artes liberales. Primera, la “gramática”, o sea, la pericia en el hablar. La segunda, la “retórica”, que por el brillo y la abundancia de la elocuencia se considera necesaria principalmente en las cuestiones civiles. Tercera, la “dialéctica”, por otro nombre “lógica”, que con sus raciocinios sutiles separa lo verdadero de lo falso. Cuarta, la “aritmética”, que trata de los números y sus divisiones. Quinta, la “música”, que consiste en versos y cantos. Sexta, la “geometría”, que comprende las medidas y dimensiones. Y séptima, la “astronomía”, que estudia las leyes de los astros” (Citado en: BORRERO, Alfonso (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia 11: Idea de la Universidad medieval: notas y funciones institucionales: la autonomía*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 20-22; 29-30). Posteriormente Alcuino, uno de los maestros de la escuela palatina fundada por Carlomagno, introdujo una organización general de estas artes liberales, clasificándolas jerárquicamente en *las tres formales del trivium* (gramática, retórica y dialéctica), y *las cuatro reales del quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). A las *artes reales*, se les agregarían luego la medicina y las ciencias naturales (Cfr. MAYZ V., Ernesto (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Avila Editores. P. 24)

inferiores (“*junior*”) y seis superiores (“*señor*”). En cada grado los muchachos se subdividían en grupos de diez (*decuriae*), a fin de que estas clases reducidas hicieran el aprendizaje del latín lo más eficaz posible.

De acuerdo con Sturm, el método correcto era aquél que permitía acercarse rápidamente a los autores latinos y griegos, por lo cual fomentó dentro del gimnasio un buen *dominio del latín* a través de una *total inmersión del estudiante en la literatura clásica*.

La mayor influencia directa de Sturm fue en Alemania, donde su gimnasio sirvió de modelo a muchas otras instituciones educativas que no cesaban de proliferar como resultado de la predicación proselitista de Lutero y Melanchthon, pero su obra ejerció un influjo todavía más grande, en los métodos didácticos de todo el resto de Europa merced a las actividades de la orden religiosa conocida con el nombre de Compañía de Jesús, que se extendió rápidamente en la segunda mitad del siglo XVI y llegó a poseer un auténtico monopolio de la educación clásica en las regiones católicas de Europa. La *ratio* de Sturm fue el modelo en que se inspiró la versión jesuítica cuya forma definitiva adoptó a finales de siglo, en 1599, el nombre de *Ratio studiorum*. Ésta sería la sistematización más completa y elaborada de un método pedagógico que jamás se ideara para enseñar los *studia humanitatis*⁹.

⁹ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P.537

1.1.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS¹⁰

El *proceso docente educativo* desarrollado en los gimnasios griegos podemos caracterizarlo de la siguiente manera:

El *problema social* que se buscaba atender desde esta institución era la *educación general de los jóvenes*. Para darle respuesta a esta necesidad social, los griegos se idearon un sistema denominado *enkyklios paideia*¹¹, cuyo *objetivo* fundamental era “*integrar tanto la formación del cuerpo como la del espíritu*”.

Pericles, el famoso estadista, general y atleta griego, decía que los hombres debían trabajar armónicamente para lograr la perfecta belleza de sus cuerpos y las principales virtudes de sus almas, porque según él, hay que ser “*amantes de la belleza sin perder el gusto por la simplicidad, y amantes de la sabiduría sin perder el vigor masculino*”¹²

¹⁰ Cada sociedad en su devenir, va gestando diversas instituciones docentes que desarrollan procesos didácticos específicos con el fin de resolver la necesidad social de formar sistemáticamente a los ciudadanos de esa sociedad, tanto en su pensamiento (la instrucción), como en sus sentimientos (la educación), en correspondencia con los valores más importantes de la misma. Desde la didáctica como ciencia, se analizan e interpretan estos procesos docentes educativos –o de enseñanza-aprendizaje, como los denominan otros-, estudiando el conjunto de los componentes que constituyen su estructura (el problema, el objetivo, el contenido, la metodología, la forma, el medio y la evaluación), y caracterizando sus relaciones, principios y leyes para comprender su movimiento y su esencia. (Cfr. ALVAREZ de Z., Carlos (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia. P. 5-10)

¹¹ El *enkyklios paideia* fue el término utilizado por los griegos para referirse al proceso educativo, concebido como un conjunto elevado e intenso de experiencias que proporcionaban colectivamente lo que se consideraba que era la forma más valiosa de vida que tenía el hombre (Cfr. BOWEN, James (1992), *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Editorial Herder. Tomo III. p.31-32)

¹² www.lugaresnaturistas.org/doc005.htm. Op. Cit.

En los *contenidos* prevalecía el viejo ideal de la *kalokagathía*, de *lo bello y lo bueno*, que privilegiaba la medida, el equilibrio, la armonía, y que era digno de ser admirado e imitado: el modelo, el paradigma. En este ideal pervivían elementos de la antigua concepción homérica, pero el contexto daba otro sentido a los mismos términos.

Así, *bello* seguía haciendo referencia a la belleza física, mas en ella no se destacaba tanto la fuerza –que guardaba relación directa con la confrontación bélica– sino la armonía, la proporción, que no excluían el vigor físico tan apreciado en las competencias deportivas, pero que privilegiaban el equilibrio y hacían del cuerpo algo digno de contemplación. Por eso en el siglo V la escultura, que tenía como tema preferido al hombre, alcanzó una perfección hasta hoy inigualada. En cuanto a lo *bueno*, se trataba de la *moralidad* de la conducta con sus tradicionales implicaciones sociales que ponían el acento en la valoración de la actitud y la bondad, dada por la armonía, el equilibrio, la medida: el criterio prevaleciente era estético, aunque el cultivo del intelecto ya se hacía presente y se veía como importante, pues la sabiduría era quien daba la medida o término medio entre los extremos de las pasiones (por exceso o por defecto), haciendo posible el equilibrio de la persona y la armonía en su conducta¹³.

En la *educación física*, si bien se tenía en cuenta la preparación para la guerra, importaba más el *desarrollo armonioso del cuerpo*, que debía guardar proporción con un similar *cultivo del espíritu*, para la realización equilibrada del hombre. Lo físico no era sólo un medio, sino que formaba parte del fin.

La *educación musical* comprendía la *música vocal e instrumental*. El canto permitía el contacto primero con una formación literaria, por lo cual se

¹³ FRABOSCHI, Azucena. *La Educación en Grecia: Atenas S. V a. C.* En: www.ideasapiens.com. Universidad Católica Argentina (UCA).

estimulaba el aprendizaje de memoria de los *poemas homéricos* y las *poesías líricas*. Con estos conocimientos un joven podía desempeñar un buen papel en las reuniones de hombres, en los banquetes, y hasta en su participación en las instituciones públicas, pues una cita bien insertada, y a tiempo reemplazaba muchas veces todo un discurso, y hablaba bien de la formación de quien la había empleado. Por otra parte, esta literatura servía también a los propósitos de la formación moral, siendo las *Elegías* de Solón obra preferida al respecto, ya que hablaba de la moral ciudadana. La educación musical, además, cumplía por entonces con la misión de contribuir a la armonía y al equilibrio preconizados por la *kalokagathía*, no sólo en la inmediatez de sus contenidos, sino porque los distintos modos y ritmos iban templando el ánimo y realizaban un trabajo en profundidad¹⁴

La *metodología* implementada podríamos denominarla como de *elaboración conjunta*, pues “*maestros y alumnos intentaban establecer un equilibrio entre mente y cuerpo*”¹⁵; pero a la vez, caracterizada con un marcado *enfoque reproductivo*¹⁶, ya que el estudiante debía formarse de acuerdo con un ideal, un modelo o paradigma deseado y establecido de antemano por la cultura griega.

El proceso docente educativo se llevaba a cabo en *forma grupal*, haciendo uso de los diferentes espacios que componían el gimnasio: la *palestra*, que era un campo de deportes; el *stadion* o pista para las carreras; una sala para masajes, el *vestíbulo*, donde se guardaban todos los implementos para la práctica de los diferentes deportes y donde los atletas se desnudaban; una *piscina de agua fría*, para refrescarse después de los ejercicios. Un día

¹⁴ Ibid.

¹⁵ www.lugaresnaturistas.org/doc005.htm. Op. Cit.

¹⁶ Una metodología es reproductiva cuando busca sólo que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado.

normal de los estudiantes griegos en el gimnasio comenzaba con ejercicios desnudos, y “*después de varias horas de actividad e instrucción corporal, se bañaban e iban a sus aulas, normalmente desnudos*”¹⁷

Durante el período helenístico, debido muy probablemente a la influencia romana, el *gymnasion* tuvo cambios importantes. Aunque arquitectónicamente era el mismo de siglos anteriores, se produjo una innovación significativa: la aparición de *baños calientes*, lo que supuso un cambio cualitativo a favor de las *comodidades* y *en detrimento del ideal ascético de la ducha y la zambullida frías*, típico de la Grecia clásica. En la medida en que los ungüentos, los masajes y los baños calientes se convierten en rasgos importantes de la vida del *gymnasion*, se va dando una mayor preocupación por lo recreativo que por el adiestramiento.

Los *medios* utilizados en el proceso docente educativo eran muy diversos. Los *textos* sobre los que se ejercitaban para la lectura y la escritura, eran siempre aquellos recomendables por su *contenido moral*, por los *modelos* humanos ofrecidos y por las *tradiciones* y el patrimonio cultural que comunicaban: *los poemas homéricos, Hesíodo, los poetas líricos (Píndaro, Teognis) y los trágicos (Esquilo, Sófocles, Eurípides)*. La educación física se desarrollaba a través de la práctica de los deportes tradicionales: carrera pedestre, lanzamiento del disco y de la jabalina, salto largo, lucha y boxeo. Los instrumentos ejecutados durante la educación musical eran habitualmente la *lira, la cítara* y la *flauta*.

Cuando la filosofía ganó en preponderancia, emergió la *Academia*, bajo la orientación de Platón, como el principal sitio de educación superior para la formación de los filósofos y gobernantes de la polis griega.

¹⁷ www.lugaresnaturistas.org/doc005.htm. Op. Cit.

1.2. LA ACADEMIA

1.2.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

Etimológicamente, el término Academia viene del griego “ακαδημια”, y éste de “Ακαδημοι”, *Academus*, un legendario ateniense que tenía una casa rodeada de un gran jardín con plantaciones de olivos y plátanos, situada a dos kilómetros de Atenas¹⁸. Según la tradición, el lugar se convirtió en un gimnasio y más tarde, en el año 387 a.C., el filósofo Platón que vivía cerca de la propiedad, se hizo con aquel jardín para impartir sus enseñanzas y rendir culto a las musas.

Se dio el título de *Academia* a esta escuela filosófica fundada por Platón; sus doctrinas se fueron modificando a través del tiempo y dieron origen a otras designaciones (Antigua Academia, Segunda Academia y Nueva Academia). Por extensión se dio después el nombre de *Academia* a toda reunión de científicos, artistas y hombres de letras y de ahí al propio edificio donde se daban las reuniones.

Academia ha sido un concepto complejo y móvil a través de los siglos, aunque ligado siempre, en todas sus acepciones a la profesión del conocimiento. Ha sido entendido como: *Asociación* de personas doctas o especializadas en una o varias ramas de las ciencias o de las artes, para el cultivo de las mismas; *Reunión* o junta de los miembros de tales asociaciones; *Lugar* donde se celebran dichas reuniones; *Acto público* de

¹⁸ Tomado de: «<http://enciclopedia.us.es/index.php/Academia>»

profesores y alumnos que sirve de ejercicio en una determinada disciplina; y *Establecimiento* docente en el que se instruye en una determinada materia¹⁹

El término *Academia* es una palabra en uso en casi todas las lenguas y designa una realidad en las diversas culturas donde se hablan esas lenguas. Su significado general, nos dice Cherniss²⁰ “es engañosamente similar en todas ellas: una organización formal de personas con el propósito de promover mediante sus esfuerzos conjuntos el aprendizaje en las ciencias, o las habilidades en las artes. Sin embargo, la naturaleza específica de tales organizaciones –y por ende el significado real de la palabra que las designa- es esencialmente distinta en las diferentes naciones que emplean estas lenguas”. Incluso dentro de la esfera de un mismo idioma, esta palabra puede tener significados fundamentalmente distintos; en inglés, por ejemplo, “academy” se emplea para designar una escuela secundaria o preparatoria, una escuela técnica donde se enseña alguna de las artes o un tipo de sociedad honorífica de eruditos o artistas maduras.

Para los filólogos alemanes del siglo XIX, Platón fue el primer organizador de investigaciones científicas, y su *Academia* era una especie de *universidad alemana* con un programa regular de conferencias dictadas por el profesor y seminarios en que entre los estudiantes más maduros se distribuían parcelas de terreno científico para que las cultivaran bajo el ojo avizor del maestro²¹. Un Platonista francés describe la *Academia* en términos de una *universidad francesa* con *conferenciers* y profesores de diversas facultades²², y un inglés

¹⁹ Tomado de: www.racmyp.es.

²⁰ CHERNISS, Harold (1993). *El enigma de la primera Academia* México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México. P. 72..

²¹ USENER, Hermann. Citado por CHERNISS, Op. Cit. P.72.

²² ROBIN. Citado por CHERNISS, Op.cit. p.73.

dice que se parece a un *college británico*, “con su rector, investigadores y becarios”²³.

Jaeger²⁴, contradiciendo el punto de vista alemán anterior, sostiene que las universidades modernas no pueden buscar su precedente en Platón, porque la concepción que tenía éste de la realidad era incompatible con la noción de una unificación sistemática de todas las ciencias y aún más incompatible con una organización enciclopédica de todas las materias con fines educativos y de investigación. Sin embargo, sí considera justificado inferir la naturaleza de la *Academia* de la actitud filosófica de los diálogos platónicos.

Bayer²⁵, apoyándose en los estudios de Cherniss, admite que el término *Academia* proviene del muy fortuito nombre con que se conoce la escuela de Platón, pero no está de acuerdo en que sea traducido por muchos estudiosos del sistema educativo de Occidente con la misma significación que tenía dentro de la escuela de Platón, porque según él, “*la Academia no tiene sino similitudes externas con el sistema educativo predominante en Occidente. Más aún... el espíritu de Occidente... es un vástago ilegítimo del espíritu con el que Platón, por lo que podemos saber, fundó su Academia*”²⁶

Se habla de la “*vida académica*” o de “*lo académico*” como aquella forma institucionalizada en la que ciertas personas se dedican al saber y a su transmisión. A pesar del uso vago y desvaído de estas expresiones, “*Academia*” y “*académico*” son términos que los hombres con educación

²³ FIELD, Citado por CHERNISS, Op.cit.p.73

²⁴ JAEGER, Werner. Citado por CHERNISS, Op.cit. p.73

²⁵ BAYER T., Alejandro (2000). *Universidad versus Academia: la esencia del quehacer universitario*. En: Revista Universidad de Antioquia, N° 259, Enero-Marzo de 2000. P.38

²⁶ Ibid.

formal, que hablan las lenguas europeas modernas como propias, se han complacido en aplicar a sí mismos y a sus organizaciones.

De acuerdo con Caturelly²⁷, más allá de su primitivo sentido de comunidad destinada al culto, la *Academia* era una “comunidad destinada a la teoría o contemplación de la verdad del ser”. Por eso, “lo académico, en cuanto su sentido no es otro que el saber o teoría originarios... si se entiende en su profundidad metafísica, hunde su raíz en la naturaleza metafísica del hombre en cuanto la teoría originaria de la verdad, es comunicación y, porque lo es, se expresa en una comunidad capaz de hacer pensar y sostener en sí misma la teoría”. Éste es el sentido de lo académico tal como aparece en la Academia de Platón, en el Liceo de Aristóteles y en otras instituciones que preludian el nacimiento de la universidad como tal.

A la muerte de Platón (347 a.C.) la *Academia* pasa a manos de su sobrino Espeusipo y la tendencia matematizante sobresale sobre las demás. La vida de la *Academia* tuvo un desarrollo casi ininterrumpido durante casi nueve siglos. Los siglos I y II d.C. son denominados del platonismo medio y sus principales representantes son Plutarco de Queronea (45-120) y Apuleyo de Madaura (siglo II). Posteriormente la *Academia* confluye, de los siglos III al V, con el movimiento neoplatónico hasta que fue cerrada por orden del emperador Justiniano en el año 529, siendo sus principales representantes Damascio y Simplicio²⁸.

²⁷ CATURELLI, Alberto (1963). *La universidad: su esencia, su vida, su ambiente*. Córdoba (Argentina): Editorial Universidad Nacional de Córdoba. P..22-23.

²⁸ FERNÁNDEZ C., José Manuel. *Platón (427-347 a.n.e.)*, Escrito publicado en www.filosofia.cu.

Sin embargo, el espíritu humanista y el afán por buscar la verdad y el conocimiento que caracterizaron a la *Academia Platónica* renacieron siglos después en los neoplatonistas europeos.

Por los años 1350, en Italia despunta el humanismo cívico y con él, comienza el renacimiento de la antigua escuela clásica griega con la aparición de la *Academia*, como institución independiente cuya denominación es asimismo reminiscente del pasado clásico.

Las *Academias* italianas eran muy diferentes según sus respectivas funciones, y su único lazo común, aparte del nombre, residía en el hecho de constituir “*asociaciones libres de estudiosos, y a menudo meros aficionados, que se reunían para discutir de temas intelectuales y culturales*”²⁹. Algunas de estas *Academias* contribuyeron de modo importante al progreso de los *Studia humanitatis* y a la elaboración de una enseñanza superior de acuerdo con las nuevas tendencias.

La primera *Academia* con significación histórica fue el grupo de Marsilio Ficino (1433-1499), que comenzó a reunirse en el monasterio de éste en la Florencia de fines del trecento. Hasta mediados del quattrocento, sin embargo, no surgió ninguna *Academia* con verdadera trascendencia. Para ello hubo que esperar a que Cosme de Médicis (1434-1464) se convirtiera de facto en Señor de Florencia y trajera con él el deseo de fundar una *Academia* de intelectuales que se consagraran al estudio de Platón.

Ficino, hijo del médico de la corte de Cosme, dio cima a la ambición de éste de hacer del platonismo una fuerza intelectual viva en Italia. Los discípulos

²⁹ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P.308

de Ficino se consideraban así mismos como herederos de la antigua academia ateniense, y por eso se denominaron *Academia Platónica de Florencia*:

*“El vocablo mismo es muy impreciso, al sugerir algo así como una institución en toda regla; en realidad, lo único que en la academia podía parecerse a un programa fijo era el convivium o junta anual de sus miembros el 7 de noviembre. El nombre “Academia Platónica” era una alusión metafórica que simbolizaba el espíritu de los nuevos estudios”*³⁰

En esta *Academia*, poetas y artistas siguieron las directrices de Ficino y trataron de aplicar sus conceptos a la poesía, la pintura y la escultura, siendo la primera tentativa en tal sentido desde los tiempos clásicos.

Desde la época del Renacimiento, las *Academias* o Sociedades Sabias fueron caldera y vehículo del pensamiento filosófico, científico y literario. El nombre de *Academia* constituía toda una legión. En muchas ciudades de Italia se constituyeron *Academias*, afectas a todas las ramas del saber y también a las Bellas Artes. Fue tal la proliferación de *Academias*, que sólo en Florencia durante el siglo XV hubo catorce.

Para Borrero³¹, *“las Academias eran espontáneas agrupaciones de sabios, investigadores y letrados, que surgieron de aquella perplejidad vigente desde el Renacimiento, entre la enseñanza como misión primordial de las universidades, y la investigación libremente hecha y no supeditada a condicionamientos académicos”*.

³⁰ Ibid. p. 325

³¹ BORRERO, Alfonso (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia VIII: La Universidad desde el Renacimiento hasta 1800*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 167.

Según este autor, con la aparición de las *Academias* de esta época, se generó también una de las inquietudes grandes que aún hoy nos acompaña cuando tratamos de definir la misión esencial de la universidad: *¿existe realmente incompatibilidad entre investigar y enseñar?*. De acuerdo con su planteamiento, *“los hombres del Renacimiento no las consideraron excluyentes, sólo que la universidad debería ser selectiva de aquellas operaciones investigativas de comprobada utilidad social, profesional y formativa. Las Academias, en cambio, se podían expandir más libremente y sin cortapisas, por cualquier interés científico, literario y filosófico de la mente humana... Los miembros de las Academias eran a la vez parte de las universidades... De resultas, que la investigación hecha a propósito de la docencia no tenía por qué ser actividad contradictoria en la universidad, y que en las academias los profesores podían dedicarse a otros intereses científicos y prácticos que, como la arquitectura y las Bellas Artes, carecían aún de cabida universitaria”*³².

A medida que avanzaba el siglo XVI y aparecían y desaparecían sociedades, se produjo una bifurcación entre las que se inclinaban hacia los estudios literario-humanísticos y las que se interesaban sobre todo por las ciencias experimentales. Al mismo tiempo, mientras que estos estudios humanísticos y científicos eran cultivados sobre todo en sociedades de aficionados, ello no era exclusivamente así en el caso de Italia, puesto que se introdujeron también en algunas universidades, especialmente en Florencia y Padua, aunque esto no obedecía a una decisión específica de la universidad, sino siguiendo intereses personales de los profesores. En algunos casos

³² Ibid. P.168-169

coexistían sociedades y *Academias* dentro de la universidad, germen de lo que más adelante habría de convertirse en norma³³

Fue así como Padua se convirtió en la primera escuela médica y científica de Europa, ya que, como ciudad universitaria del Imperio Veneciano, fue capaz de atraer a algunos de los espíritus más independientes de su tiempo, tales como Vesalius, Fabricius y Fallopius (tres de los más grandes nombres en la historia de la medicina), y más tarde Galileo y el gran lógico Zabarella. Fue en Padua donde el inglés William Harvey obtuvo su doctorado en medicina en 1602 y entró en contacto con las nuevas formas de razonar científico que le capacitaron para hacer el gran descubrimiento de la circulación de la sangre, que publicó en 1628.

A pesar del hecho de que las ciencias empezaron a desarrollarse casi por completo fuera de las universidades, Padua fue una significativa excepción, ya que no estaba del todo configurada según el molde tradicional del *studium escolástico*. Padua fue en efecto, el lugar donde se ubicaron algunas de las más importantes actividades intelectuales del siglo, preocupadas por derrotar el dominio de un pensar desfasado, tales como las investigaciones de Jacopo Zabarella sobre la lógica de la explicación científica. Utilizando el aristotelismo reavivado y purificado de Pomponazzi y anticipándose al método inductivo de Bacon, Zabarella hablaba de un método en dos direcciones de la prueba demostrativa: la de la "resolución" o estudio de los efectos para remontarse a las causas, y la "composición" o estudio desde las causas a los efectos. Fue esta interacción entre el *método risolutivo* y el *método compositivo* lo que constituyó la aportación científica de la escuela

³³ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P. 82

de Padua, que Galileo siguió³⁴. Desde su posición de universidad adelantada de Europa, cuando la influencia italiana estaba en su apogeo, Padua fue capaz de extender ampliamente este estilo de pensar, particularmente en las regiones protestantes.

Galileo fue la figura central de la primera sociedad realmente científica que tomó su forma y gran parte de su inspiración del ejemplo de Padua: *La Academia dei Lincei*. Fundada en Roma en 1601 por el duque Federico Cesi, la sociedad fue responsable de muchas reuniones y experimentos, principalmente sobre astronomía, física y ciencias naturales. Cesi, quien presidía la *Accademia*, orientaba sus inquietudes hacia la Astronomía y la Micrología y producto de sus investigaciones, se logró la construcción del Astrolabio.

En 1609 publicaron los primeros ensayos científicos de la historia, *Las Gesta Lynceorum*, y posteriormente, la obra controvertida de Galileo *Sobre las manchas del sol*. Sin embargo, con la elección de Urbano VIII como Papa en 1623, quien aceptó los argumentos de los jesuitas según los cuales Galileo constituía una amenaza peligrosa, la producción científica de la academia comenzó a decaer. Con la muerte del duque Federico Cesi en 1630 y la condenación de Galileo en 1633, la Academia encontró la ciencia demasiado peligrosa y cesó en sus trabajos.

Sin embargo, el espíritu de investigación científica, con todo, no murió en Italia y, de hecho, Galileo sirvió de inspiración continua para el surgimiento de la más distinguida de todas las sociedades italianas, *La Academia del Cimento*, literalmente “*Accademia de experimentación*”, aunque el nombre

³⁴ Ibid. p. 83

implicaba también un juego de palabras con “cemento” (cemento o estructura), denotando la idea de investigar los “nexos” de los fenómenos. El escudo heráldico de la sociedad revela esta intención, puesto que representaba el horno de un orfebre en el que se analizaban los metales para comprobar la pureza de su composición. El lema que acompañaba al escudo era bien indicativo de la actitud de la sociedad: *Provando e riprovando*. Está, en primer lugar, en lengua vernácula y, en segundo lugar, afirma el credo experimental en su significado: probar y comprobar, siendo la idea de comprobar explícitamente la de la prueba experimental confirmada por la replicación³⁵

La Academia del Cimento tuvo unos comienzos rodeados de secreto debido al clima de temor que siguió al proceso de Galileo. Debido a la presión ejercida por la Inquisición y el poder español, la cosmología virtualmente desapareció en Italia; la alta cultura pervivió en las cortes ducales, pero se volvió cada vez más retraída y se apartó de las controversias; la pintura floreció pero en el estilo conocido como *manierismo*³⁶, mientras la ciencia se auto-limitó a los aparentemente inofensivos estudios de las matemáticas, la física, la química y la biología. No obstante, Florencia mantuvo su reputación como centro de civilización urbana, y allí, con el apoyo de los príncipes florentinos reinantes, el duque Fernando II y el príncipe Leopoldo, se pudo establecer formalmente la *Accademia del Cimento* en 1657 sin que hubiese ninguna oposición.

³⁵ Ibid. p. 85

³⁶ El manierismo fue un estilo artístico del renacimiento clásico, que se caracterizó por unos efectos sofisticados de refinamiento o de énfasis, y en ocasiones por una tendencia a lo fantástico.

La Academia del Cimento, con una afiliación pequeña pero distinguida, continuó en la década siguiente y fue la causa de una de las más gloriosas explosiones del esfuerzo científico creador del siglo. Patrocinó experimentos en una amplia variedad de temas en sus respectivas áreas de interés, especialmente en física y en biología; su ejemplo se difundió ampliamente por los estados protestantes de Europa a través de un sistema de miembros corresponsales. Su primer interés se centró en las mediciones, para las que habían construido cierto número de instrumentos: termómetros, barómetros, higrómetros y planos inclinados. Sus intereses se desplegaron posteriormente hacia los fenómenos naturales, destacándose Lorenzo Magalotti (1637-1712), quien publicó en 1667 sus trabajos en un libro que fue el primero de este género en el mundo: *Saggi di naturali esperienze fatte nell'Accademia del cimento (Resultados de los experimentos de ciencias naturales llevados a cabo por la Academia del Cimento)*. Estos *saggi*, “pruebas” o “ensayos” fueron el primer *corpus* elaborado sistemáticamente de experimentos diseñados con toda deliberación, que intentaban empezar, en la medida de lo posible, sin ningún tipo de especulación previa³⁷

La Academia no sobrevivió a su primera década; en 1667 muy probablemente Leopoldo aceptó el capelo cardenalicio con la condición de que la sociedad dejara de existir. Así concluyó la breve pero muy influyente carrera de la más famosa de las sociedades científicas italianas, confirmando así el dicho irónico extendido en aquél tiempo de que Italia podía ir a la cabeza de Europa en cuestiones intelectuales y culturales, siempre que la Inquisición se lo permitiera³⁸

³⁷ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P. 86

³⁸ Ibid. p.87

Mientras todo esto ocurría en Italia, Calvino en Suiza, buscando formar ministros de su nueva fe, en el año 1559 fundó la *Academia de Ginebra*, que se constituyó en el primer seminario protestante declarado abiertamente como tal, lo cual marcó un nuevo hito en la evolución de la cultura occidental: *esta ciudad se convirtió en el centro de la reforma calvinista, el pluralismo religioso era ya un hecho consumado y Roma dejaba de ostentar el monopolio de los medios de salvación*³⁹

Esta Academia fue también notable por tratarse probablemente de la *primera institución con un programa de estudios específicamente religiosos*, a diferencia de los tradicionales cursos de artes, teología y derecho canónico que se impartían en los demás centros de este tipo⁴⁰

En el resto de Europa, durante los siglos XVII y XVIII, continuaron creándose *Academias* y *Sociedades Sabias*, debido en parte a que aún se mantenía la idea de que una cosa era la investigación sin restricciones –propia de las *Academias*-, y otra la que se hacía a propósito de enseñar y educar –característica de las universidades-.

Al tiempo que el movimiento académico declinaba en Italia en el siglo XVII, prosperaba en Francia con tal brillantez que este siglo puede ser descrito, con relación al desarrollo del saber superior, como una gran época.

La inspiración, al igual que para el resto de Europa, llegó de Italia en el siglo XVI y, si bien existieron muchas influencias, el ejemplo histórico más notable lo constituye la creación de la *Académie de Poésie et de Musique*. Por medio del estudio de los sonidos, de la armonía y la melodía, y por el

³⁹ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P. 510-511

⁴⁰ Ibid. p. 547

procedimiento de componer versos con medida, sus miembros intentaban, en una época cada vez más dominada por el afán de un saber demostrativo, cognitivamente dado, continuar su búsqueda a través de medios de orden afectivo, lo cual requirió de la protección del rey para romper la encarnizada oposición de la universidad, que temía que el estudio de la poesía y de la música “ablandasen a la juventud”⁴¹.

En 1629 el cardenal Richelieu (1585-1642) llega al poder, y bajo su mandato Francia se eleva a primera potencia de Europa. Él estaba decidido a que esto se expresara también en las artes, los estudios y el florecimiento general de la cultura francesa, lo cual no había sido posible a través de la Universidad de París (que por este tiempo estaba en su nivel más bajo). Por esto decide crear la *Académie Française* como instrumento de política nacional⁴². La *Academia* cumplió su cometido perfectamente y en 1672 el rey Luis XIV la puso bajo patrocinio real, la trasladó al palacio de *Louvre* y nombró a su primer ministro Colbert como *Protector de la Academia Francesa de las Artes*.

Por medio de la organización de este sistema académico se ejerció una profunda influencia en el desarrollo de la cultura europea. En un breve espacio de diez años se fundaron cinco Academias, todas las cuales siguen funcionando actualmente: *L'Académie de Danse* (1661), *L'Académie des Inscriptions et Belles-lettres* (1663), *L'Académie des Sciences* (1666), *L'Académie de Musique* (1669) y *L'Académie de'Architecture* (1671). Todas ellas eran instituciones centradas en un fin específico y ofrecieron al saber francés y europeo un aliento institucional que hasta aquél momento había estado ausente.

⁴¹ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P. 88

⁴² Ibid. p. 91

Entre estas Academias, merece destacarse la *Académie des Sciences*, que aunque recibió sus Cartas reales en 1666, no prosperó como instituto matemático, y tras la muerte de Colbert en 1683 fue languideciendo. En 1699 fue reorganizada por completo con un número ampliado de miembros hasta llegar a 50; y en el siglo XVIII conoció uno de los estadios más brillantes de su carrera, cuando contó entre sus miembros con la constelación de grandes talentos de la Ilustración: d'Alembert, Montesquieu, Condorcet y Voltaire, quienes intentaron resucitar la intención enciclopédica original de unificar e interrelacionar todos los conocimientos.

De acuerdo con Bowen, la reorganización de 1699 y su traslado al Louvre fue la que puso en auge a la *Academia de Ciencias*. Sus estatutos revisados indicaban una nueva orientación:

“El artículo XII negaba la calidad plena de miembros a los sacerdotes o miembros de órdenes religiosas, aunque podían ser miembros honorarios asociados; el artículo XXII requería que cada miembro estuviera especializado en una ciencia, pero que siguiera manteniendo su trabajo dentro de la perspectiva más amplia de la totalidad del saber; el artículo XXIX volvía de nuevo al lema de la Academia del Cimento al requerir que “la Academia deberá repetir todos los experimentos importantes y anotar... la conformidad o divergencia entre sus propias observaciones y otras”; el artículo XXX exigía que todos los libros publicados por los miembros, en cuanto tales, debían recibir primero el imprimatur de la Academia; el artículo XXXI daba normas sobre la obtención de patentes de los inventos de los miembros”⁴³

⁴³ Ibid. P. 101

Los miembros (*pensionnaires*) de la *Academia* –afirma Bowen⁴⁴–, recibían estipendios sustanciosos de residencia, junto con habitaciones para laboratorios y otros servicios auxiliares, que les permitían llevar a cabo sus investigaciones en el recinto de la *Academia* y no en sus casas o talleres privados. De este modo, la *tarea institucional* se desarrolló con mayor fuerza en el siglo XVII.

La contribución más importante de esta Academia fue la publicación de sus actas de sesiones en forma de diario en volúmenes anuales. La intención era crear un *boletín científico* amplio que contuviera las listas de los libros publicados recientemente, una necrología de los científicos, informes sobre las reuniones y actividades científicas a lo ancho de Europa, noticias de proyectos en curso y, por encima de todo, los resultados de los experimentos llevados a cabo en los laboratorios de la Academia. Con el título de “*Journal des savants*” (literalmente “diario de los sabios”), el primer número apareció el 5 de enero de 1665⁴⁵.

Pero a pesar de los avances habidos en el continente, fue Inglaterra la que marcó la pauta científica de la Europa Occidental del siglo XVII y la que proporcionó un modelo para los siglos XVIII y XIX, con su *Royal Society*, fundada formalmente en 1660 y oficialmente reconocida dos años más tarde por el rey Carlos II. Como otras tantas sociedades de otros países, la *Royal Society* se vio en el fondo favorecida por el anquilosamiento de las universidades, especialmente de Oxford y Cambridge, que ya no alcanzaban a satisfacer las necesidades de una sociedad en rápido proceso de cambio.

⁴⁴ Ibid. P. 102

⁴⁵ Ibid.

Desde su creación, tuvo un carácter empírico y proclamó seguir los preceptos de Francis Bacon. Los socios de la *Royal Society* –sostiene Bowen-, *“estimaron a Bacon como filósofo del método científico, más que como científico (como sugirieron algunas representaciones posteriores), con el resultado de que, siguiendo los preceptos de la deducción empírica, sus experimentos ofrecieron bien pronto los estímulos innovadores para la investigación científica”*⁴⁶

1.2.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El proceso docente educativo de las *Academias*, desde Platón hasta el Renacimiento en Europa, podríamos caracterizarlo de la siguiente manera:

El *problema* estuvo centrado en la *“búsqueda filosófica del saber y la verdad”*. Para darle respuesta a esta necesidad social, Platón, y posteriormente sus seguidores, se dieron al esfuerzo de *“reunir a quienes buscaban el saber desinteresadamente”* en comunidades denominadas *“Academias”*, no con el *objetivo* de acumular conocimientos, sino de desarrollar *“un modo filosófico de buscar la verdad”*:

“Platón estaba más interesado en transmitir un modo de mirar el mundo que un conjunto de saberes... Ese fin al que Platón pretendía conducir a los alumnos era la contemplación de las ideas, el conocimiento de lo real, la mirada sobre lo intelegible en cuanto tal; se proponía conseguir que aquellos que lo desearan adquirieran los recursos necesarios para dirigir

⁴⁶ Ibid. P. 108

*la mirada más honda que un hombre pueda llevar a cabo sobre el mundo en el que vive”*⁴⁷

De acuerdo con Jaeger⁴⁸, Platón no escribía para exponer el contenido de su doctrina. Su deseo era “*presentar al filósofo en el dramático instante de buscar y encontrar, y hacer visible la duda y el conflicto; y esto, no como una mera operación intelectual, sino como una lucha contra la pseudociencia, el poder político, la sociedad y su propio corazón*”, pues el espíritu de la filosofía de Platón chocaba necesariamente con todas estas fuerzas.

El saber pretendido por Platón, cualquiera que fuera el saber que se buscara, para que fuese asumido como *Académico* tenía como condición existencial el que su estudio se encauzara o se hiciera de modo *teórico*, ya que dentro de la escuela platónica todo saber tenía el carácter de filosófico por estar orientado a la búsqueda de la verdad. Según Bayer, “*la Academia tenía como fin la teoría, el modo filosófico de conocer el mundo*”⁴⁹

Este sentido originario va a ser retomado posteriormente por la *Academia del Lincei*, fundada en Roma en 1601 y considerada como la primera sociedad realmente científica. Al escoger el nombre de “*Academia de los linceos*” intentaban sugerir la búsqueda permanente de la verdad, pues el nombre hace referencia a la gran agudeza visual del lince y simboliza la perspicacia científica de la *Academia*. Pero a diferencia de la *Academia Platónica*, consideraba otros elementos que a partir de este momento van a ser esenciales en las posteriores academias científicas, como *indagar sobre*

⁴⁷ BAYER (2000). Op. Cit. P. 36-37

⁴⁸ JAEGER, Werner (1946). *Aristóteles: Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica. Versión española de José Gaos. P.36

⁴⁹ BAYER (2000). Op. Cit. P. 37

estudios poco cultivados y comunicar a toda la sociedad los conocimientos obtenidos en sus búsquedas científicas, tal como lo señala Bowen:

“Los primeros miembros planearon establecer unos ‘monasterios científicos y no clericales’ para el progreso del saber, cada uno de los cuales había de ser... una agrupación que, de acuerdo con ciertas reglas y normas, y en asambleas unidas por la amistad, lleva a cabo sus trabajos con diligencia y seriedad hacia estudios poco cultivados hasta el momento. Su finalidad no consiste sólo en adquirir conocimiento y sabiduría para vivir recta y piadosamente, sino en revelárselos a los hombres de palabra y por escrito”⁵⁰

Con respecto a los *contenidos*, en su devenir histórico las *Academias* no conservaron el mismo espíritu originario, sino que tuvieron diversos énfasis, de acuerdo con la época en que se inscribieron.

En la *Academia de Platón*, de acuerdo con Fernández⁵¹, los estudios tenían que ver con el conjunto de disciplinas necesarias para la formación de los filósofos gobernantes, tal como se presentaban en el libro VII de la República: *la aritmética* (522 c), *la geometría* (526 c), *astronomía* (528 e), *música* (531 a-c), y *dialéctica* (532-537).

La *Academia* se centraba en los estudios directamente accesibles a la razón, es decir, en los *estudios de base matemática y abstracta*; y por ello, llegó a ser la sede de la matemática griega donde brillaron hombres como Teeteto y Eudoxo de Cnido (400-347). En la puerta de entrada de la Academia figuraba

⁵⁰ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P. 84

⁵¹ FERNÁNDEZ C., José Manuel. *Platón (427-347 a.n.e.)*, Escrito publicado en www.filosofia.cu.

la siguiente inscripción: «*Nadie entre aquí sin saber geometría*». Sin embargo el estudio de las diferentes partes de las matemáticas (geometría, aritmética y teoría de los números) no pretendía formar eruditos en estas disciplinas, sino que constituía la propedéutica⁵² necesaria a la dialéctica:

*“Los saberes que allí se “enseñaban”, o mejor, en lo que se adiestraba a los alumnos... no eran fines en sí mismos, sino medios ordenados a fines más altos... si acaso algo se les enseñaba a los alumnos en la Academia, con seguridad sería matemáticas, no para que se convirtieran en especialistas en esta materia, sino para que sus mentes se entrenaran y prepararan para la dialéctica... el fin inicialmente propuesto con las matemáticas no era saber desarrollar problemas en ese campo, sino desarrollar las destrezas necesarias que permitieran al educando comprender realidades más profundas, discutir acerca de problemas que atañen a cualquier saber... adquirir cierta habilidad gracias a la cual la mente estuviera en capacidad de formular preguntas y pensar soluciones en órdenes diversos de la existencia humana”*⁵³

No ocurrió lo mismo en las *Academias* que fueron surgiendo en Italia a lo largo del siglo XV y sobre todo en el siglo XVI, que por lo vago de su organización, no pasaban de ser un grupo de personas que se asociaban libremente con algún interés intelectual en común o como meros aficionados. Posteriormente, con el deseo de reconciliar la filosofía y la religión, que se creía era, sobre todo, un problema de comunicación, bajo el influjo de Marsilio Ficino se constituyó la *Academia Platónica de Florencia*, y a partir de entonces, las Sociedades que se fueron creando orientaron sus energías en

⁵² La propedéutica es un conjunto de conocimientos necesarios para el estudio de una disciplina.

⁵³ BAYER, Op. cit. p-36-37

una dirección *lingüística*, y una buena parte de la filosofía se ocupó de la *clasificación analítica*; igualmente, la ampliación del interés desde el griego y latín clásicos a las lenguas modernas condujo a debates explosivos a lo largo de los siglos XVI y XVII acerca de si las *lenguas vernáculas* tenían capacidad para expresar y comunicar ideas serias. Entre tanto la posición de la investigación científica se hizo cada vez más polémica, ya que en especial la Iglesia católica se esforzaba por mantener la ciencia como un simple aspecto de la teología natural. La lucha por la autonomía de las explicaciones científicas, y la aparición de materias o disciplinas separadas, fueron factores importantes en la revolución científica⁵⁴

Juan Luis Vives (1492-1540), compartiendo el interés de su época por la fundación de escuelas, en su obra "*De tradendis disciplinis*" planteaba la necesidad de que se estableciera en cada provincia de cada país de Europa una *Academia Pública*, concebida por él como "*comunidades de estudiosos tan buenos como sabios, reunidos para impartir las mismas gracias a cuantos allí acudan en busca de instrucción*". *La academia así imaginada podía incluir escuelas de estudios básicos –elementales y de humanidades-, además del colegio superior*⁵⁵

Sus prescripciones estaban acordes con las tendencias del humanismo, según las cuales el *griego* y el *latín* debían ser los caminos conducentes a la sabiduría, ya que "*por medio de sus literaturas las obras de los grandes pensadores llegan hasta nosotros*"⁵⁶. Sin embargo, un rasgo distintivo de las ideas de Vives fue su particular énfasis dado al *estudio de la naturaleza*, que

⁵⁴ BOWEN, James (1992). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Editorial Herder, Tomo III. P.81

⁵⁵ BOWEN (1979), Op. Cit.. Tomo II. P.528

⁵⁶ De Tradendis, IV, 1. Citado en: BOWEN (1979).Op. Cit. Tomo II, p.531

según él, *“proporciona al hombre un saber directo y necesario... porque los sentidos abren el camino a todo conocimiento”*⁵⁷, aunque reconocía que esto era sólo la primera etapa, pues para que ese conocimiento se convirtiera en auténtico saber era preciso que los datos registrados por los sentidos se sometiera a la disciplina de la *filosofía*. La dialéctica, retórica y lógica eran valiosas, pero asumidas sólo como instrumentos para tratar de llegar a la verdad.

Para Vives, afirma Bowen⁵⁸, *la historia, la filosofía, la moral, la ética, la economía, la política, la jurisprudencia y el derecho* en general eran disciplinas que recomendaba para la educación superior por su valor en la promoción de un “recto vivir”. Básicamente, las actividades intelectuales de nuestra vida tienden a lograr *“el arte de acomodar todas las cosas de que nos servimos ordinariamente y adecuarlas a sus propios lugares, tiempos, personas y funciones”*. Vives trata de interpretar aquí la noción de un plan ordenado y lógico del universo que, una vez captado y aprehendido por la mente humana, nos llevará al conocimiento supremo; lo cual, dicho en los propios términos del autor, serían *“las interrelaciones de sucesos”* que *“conducen a Dios”*. En el libro V, subtítulo “Estudios y Vida”, intenta Vives ampliar los horizontes convencionales de la educación superior añadiendo a ésta las experiencias de la vida práctica, lo que a su juicio contribuiría a una mayor comprensión del designio cósmico. Naturalmente, al promover su teoría de esta interdependencia sociedad-cosmos, ofrece Vives una visión bastante diferente de la que se tenía sobre la cultura y el hombre de letras.

A diferencia de las nociones platónicas que restringían a unos pocos la contemplación final de la verdad, Vives arguye que *“el conocimiento es una*

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ BOWEN (1979), Op. Cit.. Tomo II. P.531-532

posesión pública, una propiedad común que todos los hombres han de compartir libremente". Si, por lo tanto, cada hombre aceptara colaborar en esta tarea al máximo de sus fuerzas y ayudara a que colaborasen los demás, ello sería la mejor manera de promover el bien común.⁵⁹

Con respecto a las *metodologías*, las *formas* y los *medios* utilizados en las *Academias*, podemos resaltar lo siguiente:

En sus inicios, en la *Academia Platónica* el *método* utilizado era el *Diálogo Socrático*, el cual consistía en una *conversación "obstétrica"*, donde el maestro, valiéndose de la *interrogación* y la *objeción*, suscitaba preguntas y respuestas continuas del interlocutor hasta que éste se colocara en situación de *reconocer su propia ignorancia* como camino hacia un verdadero conocimiento:

*"Sobre cualquier tema que estuviera en discusión en ese momento, o que suscitase cierto grado de interés, confesaba el maestro su ignorancia, como preámbulo (¿o pretexto?) de una serie de preguntas dirigidas, las más de las veces, a quienes decían conocer el asunto. A sus respuestas contestaba objetando, para desembarazarlos de sus errores y a partir de allí buscar la verdad que, hallada, debía plasmarse en una definición (aunque casi nunca llegaba Sócrates a este punto, dejando abierta la búsqueda para cada uno)"*⁶⁰

Esta era la primera fase del método, hecha de *preguntas* y *exclamaciones* que tenían por objetivo *interesar en el tema al interlocutor*, y disponerlo

⁵⁹ Ibid. p. 532

⁶⁰ FRABOSCHI, Azucena. *La Educación en Grecia: Atenas S. V a. C.* En: www.ideasapiens.com. Universidad Católica Argentina (UCA).

adecuadamente, sacándolo del contexto de sus habituales y pedestres preocupaciones para *instalarlo en la importancia de su ser y de su vida*.

La segunda fase constaba de dos partes: *La purificación o ironía*, momento en el que *el maestro hacía que el interlocutor expusiera lo que creía saber en cuanto al tema propuesto*. A las soluciones aportadas replicaba con objeciones que demostraran, a través de las contradicciones resultantes, la falsedad o inadecuación de dichas soluciones y la ignorancia de su autor. Quedaba éste así liberado de sus errores y en conocimiento de qué es lo que sabía, y qué lo que desconocía. Este era entonces el momento de la *docta ignorancia*. Posteriormente, se daba paso a *la construcción o mayéutica*, etapa en la que debería llegarse a una verdad conocida como tal y definida como universal. Muy pocas veces esto se cumplía en los diálogos socráticos, pero no faltaba nunca el camino hacia dicha meta, recorrido por el interlocutor en un casi diálogo consigo mismo, pues el maestro se colocaba en la posición de quien tan sólo acompaña. Quedaba así abierta la continuación del camino, de la conversación, pero ahora sin el lastre de la falsa sabiduría.

El final del diálogo *Gorgias o de la retórica* es ilustrativo en cuanto a cómo solían acabar estas conversaciones:

“Sócrates: Por lo tanto, despreciando lo que la mayor parte de los hombres estiman, y no teniendo otra guía que la verdad, haré cuanto pueda por vivir y morir, cuando el tiempo se haya cumplido, tan virtuoso como me sea posible. Invito a todos, y te invito a ti mismo [a Callicles] a adoptar este género de vida y a ejercitarte en este combate, a mi juicio el más interesante de todos los de este mundo (...).

De tantas opiniones como hemos discutido, todas las demás han sido desechadas, y la única que subsiste inquebrantable es ésta: que es mejor sufrir una injusticia que cometerla, y que siempre es preciso procurar ser un hombre de bien, tanto en público como en privado, y no sólo parecerlo (...); que es preciso huir de toda adulación tanto respecto de sí mismo como de los demás, muchos o pocos; y que jamás debe hacerse uso de la retórica, ni de ninguna otra profesión, sino en obsequio de la justicia.

Ríndete, pues, a mis razones, y sígueme en el camino que te conducirá a la felicidad, en esta vida y después de la muerte, como mis razonamientos acaban de demostrarlo. Sufre que se te desprecie como un insensato, que se te insulte –si así lo quieren– (...) No te sucederá ningún mal, si eres realmente hombre de bien y te consagras a la práctica de la virtud. Después que la hayamos cultivado en común, entonces, si nos parece, tomaremos parte en los asuntos públicos; y cualquiera sea el tema sobre el que deliberemos, lo haremos con más acierto de lo que podríamos hacerlo ahora. Porque es una vergüenza para nosotros que en la situación en que al parecer estamos, presumamos como si valiéramos algo, cuando mudamos de opinión a cada instante sobre los mismos objetos, y hasta sobre lo más importante, ¡cuán profunda es nuestra ignorancia!

Por lo tanto, sirvámonos de la luz que arroja esta discusión, como de un guía que nos hace ver que el mejor partido que podemos tomar es vivir y morir en la práctica de la justicia y de las demás virtudes. Marchemos por el camino que nos traza, y comprometamos a los demás a que nos imiten (...). No demos oído al discurso (...) que me suplicabas que yo admitiese como bueno; porque no vale nada, mi querido Calicles”⁶¹

⁶¹ Ibid

Durante los primeros dieciocho años de la *Academia*, el espacio predilecto para llevar a cabo los diálogos era el *simposio*⁶², “*alrededor de cuya mesa había imaginado Platón en la pleamar de su entusiasmo reunidos a los príncipes del arte y de la ciencia y a los representantes de la juventud helénica, para oír de los labios de la profetisa el gran misterio del nacimiento del intelecto salido del seno de Eros*”⁶³

Sin embargo, a partir del año 369 a.C., comenzó el último período de Platón: *el período abstracto y metodológico*, donde rompió con el método “obstétrico” de discusión de Sócrates y asumió la *dialéctica*, concebida como el *método de clasificación y abstracción*⁶⁴; y como “*el arte de pensar ligado al lenguaje... una gramática de las ideas, elaboración técnica de los conceptos y de sus relaciones*”⁶⁵.

Según lo señala Cherniss⁶⁶, Platón no permitía a sus pupilos tocar la dialéctica en absoluto mientras fueran jóvenes, sino que *la reservaba para hombres mayores de treinta años, de carácter estable y ordenado, que hubieran pasado con éxito el entrenamiento y aprobado las disciplinas matemáticas preliminares-aritmética, geometría, estereometría, astronomía matemática y armonía matemática*, consideradas como propedéuticas de la dialéctica-. Estos se consagrarían durante cinco años, de los treinta a treinta y cinco, exclusivamente al estudio de la dialéctica; e incluso durante este

⁶² El Simposio era una reunión donde se discutía algún tema determinado. Etimológicamente la palabra simposio viene del griego *symposion* formada de *sym* (juntos) y *posis* (beber). *Symposion* era sinónimo de “lugar donde conviven los educados”. A los griegos les encantaba tomarse unos tragos y charlar sobre temas intelectuales. Tomado de: www.dechile.net. Primera publicación, 2001. Última actualización: saturday, 05-Nov-2005.

⁶³ JAEGER (1946). Op. Cit. P.22

⁶⁴ Ibid. P.38

⁶⁵ FERNÁNDEZ C., José Manuel. Op. Cit.

⁶⁶ CHERNISS (1993). Op. Cit. P. 81

período se dedicarían no tanto a la metafísica teórica, cuanto a la disciplina de la razón mediante el ejercicio del pensamiento abstracto, pues no era sino hasta cumplir los cincuenta años cuando se les permitía dedicarse a la filosofía más elevada, de la cual decía Platón, “*no debía tratarse como la noviecilla de los jóvenes que parrandean por ahí y luego la botan para dedicarse a una respetable vida hogareña y de negocios*”

El *Teeteto* es el primero de un grupo de diálogos radicalmente diferentes de los anteriores (El Fedón, el Gorgias, La República y el Simposio), tanto por su forma como por su contenido, y preludia el desplazamiento de los principales intereses filosóficos de Platón hacia los estudios metodológicos, analíticos y abstractos⁶⁷. Posteriormente, en *El Sofista*, *El Político*, *El Timeo*, *El Filebo* y *Las Leyes*, quedará evidenciada esta ruptura con la forma dialogada socrática.

Por esta época el rasgo distintivo de la Academia era que *los estudiantes mismos tomaban parte en el común esfuerzo*. Las imágenes y los mitos de los diálogos seguían siendo la obra más característica e irreproducible de Platón; sin embargo, la *discusión de conceptos* pasó a ser el principio esencial de la *Academia* juntamente con la tendencia religiosa de la escuela, con el desenvolvimiento de la dialéctica en el último período de Platón⁶⁸.

Todos los miembros de la Academia escribieron *diálogos*. Este hecho es significativo para comprender la relación de la nueva generación con Platón. Todos ellos se sirvieron del diálogo como de una forma ya fija, sin preguntarse hasta qué punto era posible semejante imitación.

⁶⁷ JEAGER, Op. Cit. P. 36

⁶⁸ Ibid. p.23

El *papel de Platón*, según afirma Cherniss⁶⁹, parece no haber sido el de “maestro”, ni siquiera el de un director de seminarios que distribuye los temas para la elaboración de informes sobre investigaciones o ensayos, sino el de un *pensador individual* cuyo discernimiento y habilidad para la *formulación de un problema* le permiten ofrecer consejos generales y críticas metódicas a otros pensadores individuales que respetan su sabiduría y tal vez se vean dominados por su personalidad, pero que se consideran por lo menos tan competentes como lo consideran a él al abordar los detalles de temas especiales.

La *Academia* no era una escuela en la que se enseñara una doctrina metafísica ortodoxa, ni una asociación cuyos miembros debían suscribirse a la teoría de las ideas. Esto no significaba, según Cherniss⁷⁰, que Platón mismo no tuviera una doctrina de las ideas, pues sus últimas obras escritas, el *Filebo*, el *Timeo* y las *Leyes*, prueban que la tenía y que la consideraba con la mayor seriedad. No obstante, él no intentó imponerla a sus estudiantes o colegas desde afuera por presiones de persuasión o autoridad, pues consideraba que “*el verdadero conocimiento debe provenir desde el interior del alma misma y que nada de lo aprendido bajo coacción permanece fijo en la mente*”⁷¹. Platón hablaba más bien de su propia experiencia y de la interpretación errónea y la oposición que enfrentaban sus escritos en manos de sus propios colegas de la Academia.

Según Bowen⁷² no se cree en la actualidad que Platón diera en realidad lecciones formales; lo cierto es que de sus cuarenta años de actividad en la

⁶⁹ CHERNISS (1993). Op. Cit. P.76

⁷⁰ Ibid. P.94-95

⁷¹ Ibid. P. 95

⁷² BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo I. p.148-150.

Academia sólo ha llegado hasta nosotros el texto de una única lección, la que trata del “bien”⁷³. En este mismo texto *Platón arremete contra las lecciones formales y contra la costumbre de consignarlas por escrito. Critica asimismo los manuales de instrucción*⁷⁴ y *niega que las notas escritas sean de ayuda para la memoria*⁷⁵

Por su parte, a partir del siglo XVII en las *Academias y Sociedades Sabias* se comienza a incorporar *la investigación científica como método*. Este cambio se puede apreciar en la referencia que hace Bowen del trabajo realizado por los miembros de la *Academia de Ciencias* de Francia en 1699:

*“Las reuniones eran sesiones de trabajo, los miembros planeaban sus experimentos con antelación, y una vez realizadas seguían las sesiones de discusión y análisis. Sin embargo, los primeros experimentos no estaban planificados sistemáticamente sobre una base progresiva de descubrimientos secuenciales; más bien cubrían un variado campo de intereses y se destinaron en primer lugar a corregir concepciones erróneas, falacias y mitos; en estos intentos de corregir impresiones falsas podemos encontrar con seguridad los orígenes del concepto de investigación en el sentido de ‘volver a buscar’: literalmente, en italiano ‘ricercare’, y en francés ‘rechercher’. También en inglés, al infinitivo ‘buscar’ (to search) se le añadió el intensivo ‘re’ (search), dando así lugar a la noción moderna de intentar esclarecer y resolver las cuestiones de forma demostrativa”*⁷⁶

⁷³ Se trata de la famosa *Carta Séptima*. Durante mucho tiempo se dudó de su autenticidad, pero actualmente la mayor parte de los especialistas la consideran genuina. Citado en: Bowen (1979). Op. Cit. Tomo I.P.148.

⁷⁴ PLATÓN, *Carta Séptima*, 341.B-E. Citado en: Bowen (1979). Op. Cit. Tomo I.P.148.

⁷⁵ Ibid. 344A-345A.

⁷⁶ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P.102

Otro ejemplo de cómo la *investigación científica* orientaba el trabajo de las *Sociedades Sabias* lo encontramos en la *Royal Society* de Inglaterra. Los primeros experimentos que allí se realizaron, como ocurrió en otras sociedades científicas, fueron *al azar y ad hoc*, valorando grandemente el criterio de utilidad; la sociedad tenía también muy en cuenta la advertencia de Bacon de no dejarse dominar del todo por tales consideraciones, porque, aunque la ciencia era claramente valiosa para producir beneficios tangibles (Bacon calificaba tales investigaciones de 'fructíferas', *experimenta fructífera*), "el fin primordial de la ciencia debía ser la estructuración ordenada del conocimiento humano de las relaciones del mundo externo, que Bacon llamaba 'iluminadora' (*experimenta lucifera*)"⁷⁷. Los baconianos de la *Royal Society* del siglo XVII se dedicaron a esta tarea, pensando que era una meta alcanzable en un período limitado de tiempo, y que el resultado final sería la más deseada de todas las recompensas: el dominio total de la naturaleza. Sin embargo, a medida que avanzó la *Sociedad*, se hizo claro para ellos que tal investigación "debe ir despacio, por grados y casi de una manera imperceptible", ya que es "una tarea inmensa"⁷⁸

El espíritu originario de la *Academia Platónica* fue recogido posteriormente por Aristóteles en otra institución de educación superior de gran significación para el surgimiento de las ciencias: *El Liceo*.

⁷⁷ Ibid. P. 108

⁷⁸ Purver. Citado en: BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P.108

1.3. EL LICEO

1.3.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

Etimológicamente, la palabra *Liceo* viene del griego *Lýkeion*, de *Lýkos*, “lobo”, por el sobrenombre del dios Apolo: “*Matador de lobos*”⁷⁹. Con este término se designa la institución de la antigua Atenas donde enseñó Aristóteles.

Afirma Jaeger⁸⁰ que según el testimonio del biógrafo de Aristóteles, éste escribió al rey Filipo de Macedonia que había pasado veinte años con Platón. Dado que fue miembro de la *Academia* hasta la fecha de la muerte de éste (348/7), tiene que haber entrado en ella durante el 368/7. Por aquél tiempo era un joven de unos 17 años. Al retirarse, se acercaba a los cuarenta. Fue esta experiencia del mundo de Platón lo que le capacitó para salir hacia el suyo propio.

Aunque según Bowen⁸¹, es muy posible que Aristóteles hubiese abandonado la *Academia* en 349, dos años antes de la muerte de Platón, en razón de los crecientes sentimientos antimacedónicos que empezaban a manifestarse en Atenas. Ello explicaría que a la muerte de Platón, y pese a su preeminencia entre los eruditos de la *Academia*, Aristóteles no pasara a ocupar su lugar.

Cuando el rey Filipo de Macedonia murió, su hijo Alejandro lo sucedió en el trono. La tarea de Aristóteles como educador del joven heredero había

⁷⁹ IGLESIAS, Octavio (1996). *De dónde vienen las palabras –Diccionario de etimologías*. España: Ediciones Temas de Hoy.

⁸⁰ JAEGER, (1946). Op. Cit. P. 21

⁸¹ BOWEN (1979), Op. Cit. Tomo I. P.169

concluido, por lo cual decidió regresar a Atenas (335 ó 334 a.C.), colocada ahora bajo la dominación de Macedonia. De nuevo en Atenas, Aristóteles, en vez de reincorporarse a la *Academia*, alquiló un edificio adyacente al *gymnasion*, que por su ubicación, muy cercana al templo de Apolo *Lykeion*, recibió el nombre de "*Liceo*", y estableció en él una escuela de filosofía, de estilo similar al de la *Academia*, y seguramente bajo el patrocinio del propio Alejandro. El Liceo empezó a atraer a jóvenes de categoría que buscaban en Atenas el saber y la erudición que habían dado fama a la ciudad.

Aristóteles enseñó en el Liceo durante unos doce años, correspondientes al período de las campañas militares de Alejandro Magno en los inmensos territorios del imperio persa. La institución del Liceo alcanzó un éxito muy notable. Uno de sus rasgos arquitectónicos, una especie de parque con senderos rodeados de árboles, hizo que popularmente se le conociera por el nombre de *peripatos* (*en griego, paseo*); por lo cual más adelante, durante el período helenístico, se calificó a su filosofía de peripatética.

Según Jaeger⁸², Aristóteles fue un creador en el ancho campo de la *naturaleza* y de la *historia*, destacándose entre otras, las siguientes investigaciones: *Una lista completa de los vencedores en los juegos píticos*, la cual debió ser un trabajo muy laborioso que se elevó a una tabla de unas 60000 palabras y que le aportó a la historia de la cultura y de la literatura; *Investigaciones arqueológicas acerca de las competiciones de las grandes Dionisíacas y de las Leneas, y sus Didascalias*, archivos de las representaciones dramáticas de Atenas, que constituyeron más tarde la armazón de la cronología utilizada por los historiadores alejandrinos de la literatura para su historia del teatro clásico; *La Colección de 158*

⁸² JAEGER (1946). Op. Cit. P. 373-390

Constituciones, una colosal compilación, resultado de un *trabajo cuidadoso y detallado basándose en fuentes locales*, donde alcanzó Aristóteles el punto de su mayor distancia con la filosofía de Platón, pues “lo individual” era ya casi un fin en sí mismo. Estas obras mencionadas representaban un tipo científico de *investigación exacta del mundo real* que era algo absolutamente nuevo y revelador en el mundo griego de la época.

En la ciencia natural, a su vez, el trabajo de su último período, le revela como el maestro no tanto de la filosofía, cuanto de la “historia” en el sentido griego de la palabra, que abarca el *estudio detallado de la naturaleza y la vida natural, así como el conocimiento de los sucesos humanos*. En esta línea de investigación se destacan obras como *Historia de los animales, De las Partes y De la Generación de los Animales*.

Otra no menos importante creación de Aristóteles fue la fundación de la *historia de la filosofía y de las ciencias*, una gran obra colectiva, enciclopédica por las dimensiones aunque uniforme por el plan, cuya monumental estructura hizo por primera vez perceptible a los sentidos aquella viva *unidad del conocimiento* que encarnaba el Peripatos.

Bajo la dirección de Teofrasto, la escuela peripatética cultivó además sus relaciones con las escuelas de medicina más famosas de su época, tales como la de Cnido y más tarde la de Alejandría. Fue así como se posibilitó que en el Liceo también se impartiesen *cursos regulares de anatomía y fisiología*, lo que no ocurrió en la *Academia* de Platón.

Aristóteles dirigió la escuela personalmente hasta el año 323, año en el que murió Alejandro Magno. La situación política se tornó inestable y Aristóteles, por su origen macedónico, era mal visto por algunos. Sintiendo que su vida

peligraba, dejó Atenas y se radicó en la isla de Eubea, donde murió al año siguiente. Por lo tanto, ya antes de la muerte del fundador había tenido que asumir la conducción del Liceo el filósofo Teofrasto, quien ocupó el cargo hasta su propia muerte, en el año 287 a.C.

Muerto Teofrasto, Neleo de Scepsis heredó la biblioteca de la escuela (incluyendo las obras de Aristóteles y Teofrasto) y la trasladó al Asia Menor. Este hecho significó una gran pérdida para el Liceo. A Teofrasto lo siguió Estratón de Lámpsaco, que tuvo a su cargo la dirección del Liceo hasta su muerte en 269.

Durante la segunda mitad del siglo II a.C., el Liceo fue saqueado repetidas veces. En 84 a.C. fue destruido. Finalmente, dejó de existir en 529 de la era cristiana cuando el emperador Justiniano de Bizancio, con el fin de dar prioridad a los estudios cristianos sobre los paganos, dio la orden de cerrar todas las escuelas filosóficas de Atenas. Muchos estudiosos atenienses, imposibilitados de continuar con sus tareas en su ciudad, se trasladaron, llevando consigo valiosísimas obras, a otras ciudades del cercano oriente (Gaza, Damasco y Antioquía).

1.3.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El proceso docente educativo desarrollado en el Liceo lo podemos caracterizar de la siguiente manera:

El *problema* estuvo centrado en la *“búsqueda desinteresada del principio fundamental de todo conocimiento”*. Para darle respuesta a esta necesidad social, el Liceo se trazó como *objetivo “reducir el mundo finito de la*

experiencia a un conjunto de categoría básicas e inmutables”.⁸³ El Liceo mantuvo el ideal de la Academia: la vida en común con el fin desinteresado de conocer. Pero a diferencia de la escuela platónica, siendo su fundador y la mayoría de sus miembros no atenienses, se abstuvo de intervenir en la política de la ciudad y por ello la escuela fue sospechada de ser partidaria de los macedonios. *Se ocupaban de la política tan sólo como tema de investigación*⁸⁴.

En cuanto a sus *contenidos*, parece ser que el Liceo adoptó el *modelo politemático*, es decir, la enseñanza en todos los campos del saber, pero a diferencia de la Academia, en el Liceo los estudios no fueron de base matemática ni abstracta, sino por el contrario, fundamentalmente empírica:

*“La investigación se orientó hacia la biología, la física, la ética, la política, la retórica y la lógica. El enfoque aristotélico se basaba ante todo en la observación sistemática de los pormenores de la experiencia cotidiana y en la multiplicidad de las formas existentes. Los estudios del Liceo se organizaron en dos grandes categorías: las ciencias naturales por una parte, y las ciencias normativas por otra”*⁸⁵

Con respecto a la *metodología* implementada en el Liceo, podemos destacar lo siguiente:

De acuerdo con Jaeger⁸⁶, aunque todos los miembros de la *Academia* escribieron diálogos, ninguno de ellos más ni de más peso que Aristóteles.

⁸³ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo I. P.170

⁸⁴ Tomado de: www.luvenicus.org.

⁸⁵ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo I. P. 171

⁸⁶ JAEGER (1946). Op. Cit. P. 21

Sin embargo, a diferencia de los otros discípulos, que vieron en el diálogo el vehículo recibido para dar forma viva a la filosofía esotérica, Aristóteles inventó un nuevo género de diálogo literario, a saber, *el diálogo de discusión científica*:

“Aristóteles vio justamente que había que abandonar las preguntas y respuestas “obstétricas”, que ya no llevaban más que una vida de sombras, desde que habían dejado de ejercer su verdadera función, por haberse tornado una simple máscara para “discursos largos”... Aristóteles opone un discurso a otro, reproduciendo así la vida real de la investigación en la Academia antigua. Uno de los oradores tomaba la dirección, proponía el tema y resumía los resultados al final. Esto trazaba naturalmente estrechos límites a la pintura de personalidades. El arte de escribir los discursos se tomaba de la retórica y se desarrollaba de acuerdo con los preceptos del Fedro de Platón. El efecto causado por el diálogo pasó a depender más de su carácter en conjunto que de la ethopoeia de determinadas personas; pero a la par que perdía en objetividad estética, ganó probablemente en unidad de forma y de tendencia... En lugar de la liza de argumentos, con los dramáticos golpes y contragolpes de los duelos erísticos, se trataba de largos exámenes y demostraciones teoréticos, llevados siguiendo un método riguroso... El diálogo de discusión...no era una simple cuestión de estética; era una transformación del espíritu filosófico, que produjo necesariamente su nueva forma propia”⁸⁷

Según Bowen, Aristóteles rechazaba toda la base de las prematuras generalizaciones de las que dependían las doctrinas platónicas, por lo cual

⁸⁷ Ibid. p.39-40

planteaba que una de las tareas fundamentales del filósofo debía consistir en *“afianzar sus teorías sobre una base sólida”, de ahí que sus escritos llevaran el sello de un estilo académico, “con constantes citas de autores anteriores, un análisis de sus argumentos, una crítica de sus errores y, finalmente, la presentación de una nueva teoría basada en una consideración de los fallos anteriores”*⁸⁸

En sus *“Analítica Posteriora”* –sostiene Bowen-, Aristóteles propone una interpretación del conocimiento distinta de la dada por Platón en su doctrina de las ideas innatas. Para él, *“la instrucción... implica una construcción de un conocimiento más que una revelación de ciertas ideas universales presentes ya en el espíritu humano”*⁸⁹, debido a que el conocimiento es siempre un conocimiento a partir de lo particular y de lo contrario, y un conocimiento obtenido por vía psicológica e inductiva⁹⁰

Jaeger describe de una manera muy ilustrativa y clara el método seguido por Aristóteles para desarrollar su trabajo en el Liceo:

“Empezó Aristóteles su desarrollo filosófico siguiendo a Platón; pasó luego a criticar a éste; pero en su tercer período apareció algo totalmente nuevo y original. Aristóteles se volvió a la investigación empírica de los detalles, y mediante una consecuente aplicación de su concepto de forma llegó a ser en esta esfera el creador de un nuevo tipo de estudio...

...Aristóteles sobrepasa con mucho a todos sus sucesores, por la originalidad de su método que permitió anticipar la ciencia de futuros milenios –el método de aplicar el principio de la forma a los detalles de la

⁸⁸ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo I. P. 171-172

⁸⁹ Ibid. p. 173

⁹⁰ Ibid. p. 185

realidad, la idea de uniformidad de la naturaleza- y por la complejidad del genio con que recorrió no sólo la historia y teoría de la cultura, sino también el opuesto hemisferio de la ciencia natural”⁹¹

Aristóteles tuvo un *contacto directo y sostenido con sus alumnos* del Liceo, y tal como lo señala Jaeger⁹², *necesitó de un indecible trabajo y paciencia para conducirlos por los nuevos caminos*; le costó muchos esfuerzos de *persuasión* y muchas *mordaces reprimendas* el enseñar a los jóvenes, que estaban acostumbrados al juego abstracto de las ideas en el duelo verbal ático, y entendían por una educación liberal la capacidad verbal de tratar cuestiones políticas con la ayuda de la retórica y la lógica, o en el mejor de los casos quizá el conocimiento de las “cosas más altas” –el enseñarles a dedicarse a la inspección de insectos o gusanos de la tierra, o examinar las entrañas de animales disecados sin repugnancia estética-.

En la introducción a su obra *De las Partes de los Animales (I,5, 644b 22)* Aristóteles inicia a sus oyentes en esta clase de estudio con una aguda exposición del método, y pinta de una manera sugestiva su nuevo *goce ante el arte de la naturaleza y el mundo* recién descubierto de un orden secreto:

“De las cosas constituidas por naturaleza son unas no generadas, imperecederas y eternas, mientras que otras están sujetas a generación y declinación. Las primeras son excelentes sin comparación y divinas, pero menos accesibles al conocimiento. La prueba capaz de arrojar luz sobre ellas, y sobre los problemas que ansiamos resolver respecto de ellas, no es proporcionada sino escasamente por la sensación; mientras que respecto de las plantas y animales perecederos tenemos abundante

⁹¹ JEAGER (1946). Op. Cit. P. 373 y 377

⁹² Ibid. 387.

información, viviendo como vivimos en medio de ellos, y pueden recogerse amplios datos relativos a sus variadas clases, sólo conque estemos dispuestos a tomarnos el trabajo necesario. Ambos sectores tienen, sin embargo, su encanto especial. Las escasas ideas que podemos alcanzar de las cosas celestes nos dan, debido a su excelencia, más placer que todo nuestro conocimiento del mundo en que vivimos, exactamente como un simple ver a medias a las personas que amamos es más delicioso que un reposado estar viendo otras cosas, cualesquiera que sean su número y sus dimensiones. Por otra parte, en certidumbre y en plenitud tiene la ventaja nuestro conocimiento de las cosas terrestres. Mas aún, su mayor cercanía y afinidad a nosotros contrapesa en alguna forma el interés más elevado de las cosas celestes que son objeto de la más alta filosofía. Habiendo tratado ya del mundo celeste, hasta donde pudieron llegar nuestras conjeturas, pasamos a tratar de los animales, sin omitir, en la medida de nuestra capacidad, ningún miembro del reino, por innoble que sea. Pues si algunos no tienen gracias con que seducir los sentidos, sin embargo, aun éstos, al descubrirse a la percepción intelectual el espíritu artístico que los diseñó, dan inmenso placer a todos los que pueden seguir cadenas de relación causal y se inclinan a la filosofía. En efecto, sería extraño que fuesen atractivas las copias de ellos, por descubrir el talento reproductor del pintor o escultor, y que las propias realidades originales no fuesen más interesantes para cuantos, en todo caso, tengan ojos con que discernir las razones que determinaron su estructura. No debemos, por consiguiente, retroceder con infantil aversión ante el examen de los más humildes animales. Todo reino de la naturaleza es maravilloso; y como Heráclito, cuando los extranjeros venían a visitarle le encontraron calentándose al hogar de la cocina y vacilaban en entrar, les invitó a pasar sin temor, diciendo, según se refiere, que estaban presentes las divinidades incluso en aquella cocina, así nosotros debemos aventurarnos

al estudio de toda clase de animales sin disgusto, pues cada uno y todos nos revelarán algo natural y algo bello. Ausencia de azar y dirección de todo hacia un fin se encuentran en las obras de la Naturaleza en el más alto grado, y el término resultante de sus generaciones y combinaciones es una forma de la belleza.

Si alguien considera el examen del resto del reino animal una tarea indigna, ha de tener en igual menosprecio el estudio del hombre. Pues nadie puede mirar a los elementos de la estructura humana –sangre, carne, huesos, vasos, etc.- sin mucha repugnancia. Más aún, cuando se discute alguna de las partes o estructuras, sea la que fuere, no hay que suponer que sea su composición material aquello a que se dirige la atención o que es el objeto de la discusión, sino la relación de tal parte con la forma(μορφή) total. Análogamente, el verdadero objeto de la arquitectura no son los ladrillos, ni el mortero o las vigas, sino la casa; y así, el principal objeto de la filosofía natural no son los elementos materiales, sino su composición y la totalidad de la forma, independientemente de lo cual no tienen existencia alguna”⁹³

Con respecto a las *formas y medios* utilizados en el Liceo, podemos destacar que *las clases podían tener el carácter de lecciones, discusiones o comentario de obras, y tenían un horario establecido previamente*. También se hallaban reguladas otras *actividades en común, como los banquetes mensuales y las fiestas para el culto*⁹⁴.

Otra forma que utilizó Aristóteles para desarrollar sus ideas en los inicios del

⁹³ Ibid. p. 387-388

⁹⁴ Tomado de: www.luvenicus.org.

Liceo – nos dice Jaeger⁹⁵-, fue el *protéptico*, que era una especie de carta personal con una exhortación, algo semejante al sermón helenístico para hacer prosélitos. Aunque esta era una técnica ya usada en Grecia, sobre todo por Isócrates, Aristóteles fue el primero en darle un carácter filosófico al mismo. A través del predominio de la organización de cadenas de pensamientos en silogismos apodícticos, trataba de exhortar al estudio de la filosofía. A la pregunta de si ¿Debemos filosofar? La respuesta de Aristóteles venía a punto: “*O debemos, o no debemos filosofar. Si debemos, debemos. Si no debemos, también debemos(para justificar esta manera de ver). Por consiguiente, en todos los casos debemos filosofar*”

El Liceo era un *centro de investigación* con un marcado carácter *enciclopedista* y *acumulaba todo lo necesario para realizar sus tareas: dibujos, libros, mapas, plantas, minerales, etc.* También se contó dentro de su colección el *material pedagógico tratado en la obra médica Disecciones*, que era una obra ilustrada, parecida a un atlas -pues se mencionan expresamente sus figuras y dibujos-, que se utilizó *para las lecciones de anatomía y fisiología.*

Después de la Academia Platónica y del Liceo de Aristóteles, la educación superior estará ligada indisolublemente a la Iglesia durante toda la edad media, por lo cual se entra en un proceso de oscurantismo y estancamiento de las ciencias. Sin embargo, a partir del siglo XII y desde las mismas entrañas de la Iglesia comienza a emerger un nuevo tipo de institución de educación superior que será trascendental en el surgimiento y desarrollo de las universidades medievales y modernas: *La Escuela Catedralicia.*

⁹⁵ JAEGER (1946). Op. Cit. P. 70-72

2 LA CONFIGURACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL Y MODERNA: DESDE LA ESCUELA CATEDRALICIA HASTA EL INSTITUTO

2.1. LA ESCUELA CADETRALICIA

2.1.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

Etimológicamente, la palabra **escuela** viene de la voz griega *scholé*, que significa ocio, reposo, entretenimiento, pereza. El término *scholé* pasó al latín con la variante de *schola*, que significa estudio. Los romanos usaron indistintamente la voz *schola* con la palabra *ludus*: *juego, pasatiempo*. De allí que se dijera por ejemplo, *ludus litterarum*, para referirse a la academia, la escuela de ciencias o la de bellas artes. Por su parte, la palabra **catedral** etimológicamente proviene del latín *cátedra* (*silla, sede*) y significa la iglesia en que se encuentra el trono del obispo. Las **escuelas catedralicias** no eran instituciones independientes, sino que cada una estaba estrechamente ligada a su catedral.

Europa necesitó unos 800 años para restablecerse de la caída de Roma. Desde principios del siglo V, cuando San Agustín presencié los primeros y principales impactos del colapso del viejo mundo (Occidente), hasta el S. XII cuando un notable y rápido incremento en el comercio dio origen a los primeros y vigorosos signos de una nueva realidad cultural, principalmente en Francia. Por este tiempo, las escuelas existentes se denominaban *monacales* (anexas a una abadía); *episcopales* (anexas a una catedral), o *palatinas* (anexas a la Corte).

Durante el siglo XI había comenzado un resurgimiento de Europa, y con ello la iniciativa en la investigación y el saber pasó a Occidente, donde la Iglesia dominaba claramente el conjunto: sus leyes gobernaban la sociedad, sus doctrinas suministraban una moral, sus escuelas ofrecían la única educación entonces posible y sus clérigos formaban casi en su totalidad el cuerpo de los *litterati*; además, en contraste con el poder secular, la Iglesia constituía una autoridad visible universal.

Este predominio no vino por sí solo; al contrario, la Iglesia tuvo que luchar duramente para afirmar su posición, para lo cual fue decisivo el papel que cumplió la educación a través de las escuelas catedralicias del Norte de Europa, que se convirtieron en instituciones de una actividad cultural revitalizada.

Las catedrales, que en sus inicios eran de estructura modesta y construidas en parte de madera, a partir del siglo XI se transformaron en edificios espectaculares construidos en piedra, lo cual constituía un magnífico símbolo de las condiciones cambiantes de la vida europea e indicaba el nacimiento de una nueva conciencia corporativa en la sociedad. Por primera vez se tomaron disposiciones con vistas a educar a los millares de fieles, aprovechando el inmenso espacio disponible entre las naves de las grandes catedrales para reunir las asambleas completas de éstos. Las catedrales se convirtieron entonces en un punto obvio de cita para el creciente número de personas que aspiraban a una vida cultural.

Según Bowen⁹⁶, durante los siglos VI y VII, era el propio Obispo quien a menudo se encargaba personalmente de la instrucción de los pocos jóvenes

⁹⁶ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P. 402

que acudían a la catedral. Sin embargo, hacia el siglo XI cuando su número era ya mucho mayor y las actividades de la catedral más importantes y complejas, el Obispo tuvo que pasar a ocuparse exclusivamente de la administración de su diócesis y delegar la función docente a un subordinado. La riqueza que hizo posible la construcción de las catedrales cambió también otros aspectos de la sociedad de este siglo, como la administración de las Iglesias, lo que obligó a orientar esfuerzos para la educación de un grupo especial de clérigos destinados para tal propósito. Es así como se crea el *cabildo o sociedad de canónigos*, que formaban un clero especial dentro de las catedrales con el fin de ocuparse de las funciones administrativas, cada vez más complejas y numerosas.

Las primeras escuelas de los siglos IX y X siguieron la *tradición enciclopédica* de Marciano Capella, Casiodoro e Isidoro. Aunque parece ser –afirma Bowen– que el primer intento de ampliar el programa de estudios tuvo lugar en la catedral de Reims, donde el erudito cluniacense Gerberto de Aurillac llegó al puesto de rector en 972, en el cual se mantuvo hasta el año 999 en que fue elegido Papa con el nombre de Silvestre II. En dicha escuela implantó el programa completo de *las siete artes liberales*; aunque, su interés principal estuvo orientado hacia el *cuadrivio*.

Otra de las escuelas catedralicias que sobresalió por sus aportes a la ciencia fue la de *Chartres*, fundada hacia el año 990 por Fulberto, en la cual permaneció como director hasta su elevación al episcopado de esta catedral en 1006. Fulberto era ante todo un erudito eclesiástico, por lo cual este aspecto prevaleció en sus estudios. Manifestó un gran interés en la

dialéctica, al considerarla como *el medio más excelente para tratar de definir con exactitud las bases de su credo y de su fe*.

Según Escobar⁹⁷, la Catedral de *Chartres*, simbolizaba, históricamente el comienzo de nuestra era científica y tecnológica. En la escuela de *Chartres* se establecieron las bases filosóficas para el surgimiento de la ciencia medieval y la moderna. El estudio de la naturaleza se constituyó en disciplina por derecho propio. En *Chartres*, durante el siglo XII, el estudio de la ciencia obtuvo por primera vez una prioridad definitiva sobre la enseñanza de las artes liberales y los maestros lucharon por la instauración de osadas reformas en la educación superior general centrando el programa de estudios de ciencias naturales en el cuadrivio: aritmética, música (como matemáticas) geometría y astronomía y no en las humanidades tradicionales del trivio: gramática, retórica y lógica. El ser humano y el mundo eran una unidad en el pensamiento de *Chartres*; trivio y cuadrivio eran parte de un universo único. Se enseñó también en esta escuela algo de medicina, que era entonces una disciplina enteramente verbal, basada en varios textos de Aristóteles y del médico del siglo II Galeno de Pérgamo, y en algunos tratados árabes procedentes de España.

En Francia, durante los siglos XI y XII, la escuela catedralicia llegó a ser una institución de suma trascendencia y su director, el *scholasticus*, un personaje muy importante –y a menudo célebre-, no siendo raro que llegara a ocupar incluso una sede episcopal. En Inglaterra, entre tanto, la evolución de estas escuelas fue mucho más lenta. Al desarrollarse y necesitar de un maestro dedicado exclusivamente a ellas, parece que se creó la dignidad de *canciller*, oficio que gradualmente ganó en responsabilidad y prestigio, teniendo a su

⁹⁷ ESCOBAR, Jaime. *Historia de las Universidades*. Tomado de: www.encolombia.com/medicina/academecina/210149.htm.

cargo la escuela, la biblioteca y el archivo de la catedral. Con el incremento de la capacidad de la escuela y su número de alumnos fue preciso nombrar maestros auxiliares (*ushers*), y el canciller recibió entonces el título más específico de *magíster scholarum o scholasticus*

Las escuelas catedralicias más célebres –Chartres, París, Reims, Laon, Lieja, Orlean- carecían de una base institucional y una estructura académica sólida, por lo cual su calidad dependía de la personalidad de su *magíster scholarum*. Pero a medida que Europa fue creciendo tanto en número de población como en complejidad social, las escuelas catedralicias se vieron obligadas a funcionar con estructuras más regulares. Los primeros indicios de estas tendencias se aprecian ya en el siglo XII. En esta época algunas de estas escuelas comenzaron a adoptar un carácter más corporativo, y en un período relativamente breve transformaron su carácter.

Según Bowen⁹⁸, el modelo de esta nueva organización fueron los *gremios y cofradías medievales*⁹⁹, que durante los siglos XI y XII ya habían comenzado a monopolizar las artes y habilidades técnicas que se revelaban necesarias para mantener la prosperidad de Europa. Poco a poco maestros completamente desconocidos empezaron a imitar en algunas catedrales la práctica de los gremios y a organizarse ellos mismos corporativamente en lo que en latín medieval dieron en llamar *universitates (singular de universitas)*. Su intención era probablemente la de regularizar la enseñanza y asegurar el

⁹⁸ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P. 76-78; 159

⁹⁹ Nombres utilizados por los antiguos romanos para designar cualquier agrupación de carácter religioso con una identidad particular (como organizaciones religiosas y fraternales), característica que no desapareció cuando se asociaron incluso estrechamente al comercio y a los diversos oficios artesanales.

mantenimiento de niveles adecuados por parte de quienes aspiraran a ser admitidos en la sociedad de maestros.

Las escuelas catedralicias, tenían un carácter completamente eclesiástico. Todos los estudiantes y profesores eran clérigos o aspirantes a tales, es decir, se ordenaban en algún grado, y los *estudios* que realizaban eran fundamentalmente *verbales*. En vista a este carácter sumamente restrictivo de los estudios llevados a cabo en las escuelas catedralicias, las numerosas técnicas y conocimientos exigidos por las condiciones de la vida práctica se desarrollaron por otros caminos.

La reivindicación del derecho a organizarse, producir, traficar o aprender por parte de la sociedad civil medieval se plasmó entonces en la configuración coetánea de dos instituciones idénticas, aunque con fines distintos: los *gremios*, seguida por los artesanos y comerciantes, donde primaba la *educación técnica y empírica*; y las *universidades de estudiantes, las de maestros o las de maestros y estudiantes*, como un conjunto de estas personas, donde se desarrollaba una *educación verbal y teórica*, propia de los clérigos. De esta manera se generó en la educación un dualismo que habría de perdurar durante siglos.

Las artes y habilidades técnicas que se revelaban necesarias para mantener la prosperidad de Europa comenzaron a ser monopolizadas por los gremios o cofradías, quienes hacia el siglo XII ya habían introducido la costumbre de formar hermandades compactas que tenían por fin principal preservar los secretos y técnicas de sus respectivos oficios. Esto dio pie a que se montara un *sistema de calificaciones*, consistente en exigencias precisas en la etapa preliminar del aprendizaje y en una probada competencia a los que desearan ser admitidos como nuevos miembros, lo cual no era otra cosa que el

equivalente técnico del que se desarrollaba en las escuelas catedralicias. Y dado que los gremios ejercían un virtual monopolio sobre la práctica de su oficio, cualquiera que deseara dedicarse libremente a una de estas profesiones no tenía más remedio que hacerse miembro del gremio correspondiente y cumplir todo el ciclo de educación hasta alcanzar el grado de maestro.

El proceso comenzaba cuando el muchacho de unos trece años era admitido como *aprendiz*. Esta etapa preliminar de aprendizaje duraba aproximadamente siete años, llegándose así al segundo grado de competencia primaria. Posteriormente el joven sería elevado al rango de *oficial*. A partir de aquí su admisión en la sociedad de *maestros* dependería de la *realización de una obra o tarea específica* de acuerdo con las características y vocación particular del gremio. Este último ejemplo de demostrada competencia, u “obra maestra”, equivalía, en caso de ser aceptado, a un examen final. En todo el proceso iban entremezclándose además otros requerimientos menos aparentes que, en la práctica, servían para limitar la admisión de miembros en el gremio, lo cual incidía para que la mayoría de los trabajadores permanecieran toda su vida en el grado de oficiales.

Los *gremios* fueron el instrumento que permitió a la Europa medieval conservar sus conocimientos técnicos, y en muchos casos esos mismos gremios asimilaron y experimentaron nuevas ideas. Con el paso del tiempo los gremios crearon también una *literatura propia*, generalmente escrita en *lengua vernácula* y llegaron incluso a fundar sus propias escuelas elementales, destinadas específicamente a los hijos de sus miembros.

No obstante estos avances, en los siglos XII y XIII la tradición artesana fue eclipsada por la fomentada en las escuelas catedrales, donde comenzaron a tratarse los aspectos más trascendentales de la investigación humana. La imperiosa necesidad de dar una formación adecuada a juristas, maestros y clérigos, que pululaban en las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado, fue generando las condiciones para el surgimiento de una nueva institución: *La universidad -o Studium Generale* como se le llamó al principio-, debido a que las escuelas catedrales nunca habían sido concebidas para desempeñar este papel. El término *Studium Generale*, según Porta¹⁰⁰, designaba inicialmente la institución académica, las escuelas e incluso la ciudad, el lugar donde los estudiantes de todas partes eran recibidos y no el lugar donde todos los asuntos eran estudiados, mientras que *universitas* –término que ha sido aplicado con frecuencia equivocadamente- significaba “*un número, una pluralidad, un conjunto, pero de personas, una corporación legal o persona jurídica*”. A finales del siglo XIV, el uso del término quedó restringido a *comunidad de maestros y estudiantes*, pero no significaba la institución para el cultivo del conocimiento universal que con el tiempo ha tendido a ser.

Un Estudio General recibía los grados que le conferían su carácter público por intervención de las dos autoridades de la época: la eclesiástica y la civil. Las universidades emanadas de ambas autoridades se beneficiaban del *jus ubique docendi*, que caracterizaba a un verdadero *Studium Generale*, al conferir un valor internacional a sus enseñanzas, y le diferenciaba de un *studium respectu regni*, cuyas enseñanzas tenían una validez de carácter meramente local.

¹⁰⁰ PORTA, Jaume (1998). *Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional*. En: PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (Coordinadores). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial. P. 29-30.

La institución universitaria medieval, de acuerdo con Porta¹⁰¹, presentaba dos tipologías fundamentales atendiendo a su organización interna. El Estudio General de París fue una *asociación o corporación de maestros*, que recibió la *licentia docendi* para impartir predominantemente artes liberales y teología. En el ámbito mediterráneo, el modelo de universidad fue Bolonia, donde se impartía derecho. En este caso se trataba de una *corporación de estudiantes* que se agrupaban según su origen geográfico en *naciones*, para protegerse de las exacciones de la población local, darse unos estatutos, regular sus conflictos internos, contratar a los profesores y establecer las enseñanzas que necesitaban. Poco a poco, las *naciones* de estudiantes se agruparon en *universidades* a las que el Papa concedía la *licentia docendi* y soberano otorgaba privilegios. La nueva institución evidenció una mayor toma de conciencia de las necesidades profesionales de la enseñanza. Los arquetipos de París y Bolonia sirvieron de referentes en la creación de otros Estudios Generales en la Europa medieval.

A partir del siglo XIII la universidad medieval se organizó en cuatro *facultades*¹⁰² que integraban su intracuerpo académico: *derecho, artes (o filosofía), medicina y teología*. Cada una de ellas recibía el nombre de

¹⁰¹ Ibid. P. 30

¹⁰² El término *facultad* -cuya etimología proviene del verbo latino 'facere', 'facultas', *potestad de hacer alguna cosa: fuerza, poder, propiedad, cualquiera sea la naturaleza de tal poder*- hace su aparición por esta época y representa las diversas divisiones de la corporación según las materias tratadas; es decir, artes, teología, derecho y medicina. Paulatinamente la palabra *facultad*, que en un principio se refería estrictamente a los estudios propiamente dichos, vino a suplantar al término *gremio o corporación* y, por lo tanto, a significar los grupos de estudiantes por cada materia (Cfr. Diccionario Latino de Miguel. Citado en: BORRERO, Alfonso (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia 11: Idea de la Universidad medieval: notas y funciones institucionales: la autonomía*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 72; y BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. p. 162-163)

facultad por cuanto, al concluir sus estudios y ser promovidos a la dignidad de maestros, quienes de ellas egresaban obtenían la *facultas docendi* (también llamada *licentia docendi o facultas legendi*) que los acreditaba para enseñar el conocimiento aprendido ¹⁰³. Estas facultades, y las correspondientes disciplinas que representaban, constituían el universo del saber medieval. Entre ellas existían vínculos y relaciones que, a pesar de la diversidad de los objetos sobre los que versaban sus estudios, hacían de aquel universo una totalidad conexas y unitaria construida sobre una vivencia religiosa cuya cúspide y sentido reposaban en la noción de Dios en cuanto creador y arquitecto de la misma.

De allí que, a pesar de la organización aparentemente uniforme y equipolente de las distintas facultades que integraban la universidad medieval, el saber y la correspondiente formación impartidos en ellas acusaban una definida línea ascendente. La teología, en cuanto tal, condensaba y resumía los conocimientos más fundamentales y, por ello mismo, era la que gozaba de mayor prestancia intelectual.

De acuerdo con Mayz ¹⁰⁴, otro rasgo característico de las universidades medievales, era su carácter de “*institución nacida en el recinto de los conventos monacales*”, lo cual les confería un cierto aislamiento, tanto en un sentido material como intelectual, al concebirse como “*realidades instaladas entre límites, confinadas a un marco y acotadas por sus propios fueros*”. El aislamiento y recogimiento sobre sí mismas que exhibían estas universidades, les sirvió como escudo para fortalecer sus privilegios, defender su autonomía y originar la más peculiar de todas sus características

¹⁰³ MAYZ V., Ernesto (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Avila Editores. P. 24.

¹⁰⁴ Ibid. p. 25-27

institucionales: “*su índole monádico-sustancialista*”, del cual se derivaron no sólo la rigidez de sus estructuras académicas, sino también el perfil perfectamente definido que ostentaba cada institución, así como lo propio e intransferible de sus peculiares ideales formativos.

Las universidades medievales se concebían a sí mismas como *individualidades*, como auténticas *mónadas*, es decir, como entidades autárticas, autosuficientes o subsistentes por sí misma, circunscritas por un “aquí” (*hic*) y un “ahora” (*nunc*), únicas, irrepetibles e igualmente sustancializadas. De allí que cada universidad no sólo considerase natural y legítima su pretensión de ocupar un espacio cerrado o encerrado por su propios *límites –recinto, claustro, campus-*, sino asimismo invulnerable e inviolable. Pero además, con relación al ejercicio docente, cada institución aspiraba no sólo a tener un *pensum* particular, individualizado y exclusivo, sino también a gozar de plena libertad o autonomía para desarrollar sus enseñanzas sin restricciones de ninguna especie. De igual modo, cada una de ellas tenía sus especiales y peculiares requisitos para ingresar, graduarse y obtener los títulos que otorgaba, cuyas características reflejaban la particular orientación que pretendía seguirse en cada caso.

Esta idea monádico-sustancial de la universidad medieval se hallaba en perfecta correspondencia con las ideas predominantes en las demás instancias de la sociedad feudal, pues según Mayz, monádicos y sustancialistas eran también los reinos, los feudos, las ciudades, las formas de la producción, del trabajo y de las relaciones económicas. La universidad, en tal sentido, no era una excepción. Era más bien el símbolo que, en el terreno cultural, servía de exponente ilustrativo de la actividad constituyente y ordenadora de aquella categoría sobre todos los planos de la realidad. La universidad en cuanto *mónada sustancial –junto con las otras mónadas*

constituyentes del universo- venían a ser, de acuerdo con la expresión de Leibniz, simples fulguraciones de la “unidad primitiva” representada por el propio Dios¹⁰⁵

Apreciando en todo su significado la inmensa importancia que estas universidades tenían para los fines de la Iglesia, los Papas buscaron siempre establecer una política que, sin contrariar abiertamente sus fueros autonómicos, permitiera no obstante su indiscutible autoridad sobre ellas. Así ocurrió por ejemplo, cuando en 1215, aduciendo delicadamente que su proceder se inspiraba en la amorosa solicitud de evitar evidentes “errores”, Inocencio III prohíbe la enseñanza de la física y metafísica Aristotélicas en la Universidad de París. Lo mismo se trasluce de la actitud asumida por Gregorio IX, en 1231, cuando exhortaba a los teólogos a no alardear de filósofos, recomendándoles que en sus enseñanzas se limitaran a presentar las cuestiones “cuyas soluciones pudieran encontrarse en los libros teológicos y en los escritos de los Santos Padres”.

La Edad Media presenció entonces hasta el advenimiento de la nueva concepción del mundo que representaría el Renacimiento, la omnímoda autoridad del Papado, e incluso de Obispos y clérigos, respaldada por la indiscutida supremacía intelectual que les brindaba el auxilio de las universidades, el carácter dogmático de los enunciados teológicos que prevalecía en sus enseñanzas, y la obediente subordinación que exhibía la ciencia frente a los dictados de la propia Iglesia. Las universidades, como órganos de ella, estaban obligadas no sólo a ofrecer su incondicional apoyo, sino a defender lo que se les ordenara en protección de sus dogmas. De tal modo, con creciente rapidez, a medida que se multiplicaban por todo el

¹⁰⁵ LEIBNIZ, G. W. *Monadología*, N° 47. Citado en: MAYZ V., Ernesto. Op. Cit. P. 27-28

ámbito europeo, las instituciones universitarias se fueron transformando en un reservorio intelectual de la organización eclesiástica.

Pero esta situación no sólo varió con el deterioro y declinación del Papado, sino por obra del coetáneo y paralelo impulso que adquirió el desarrollo científico y la libre búsqueda de la verdad desde el propio inicio del Renacimiento. De igual modo, las condiciones políticas, económicas y sociales, permitieron a los espíritus más inquietos y avisados de la época buscar ayuda y protección fuera del seno de la Iglesia, quienes no tardaron mucho en encontrarla en las cortes y junto a los príncipes, cuyo afán de poder y riqueza se combinaba con el refinado deseo de tener a su lado como preceptores de sus hijos a los hombres más sobresalientes y famosos sabios de Europa. Todos ellos, o bien no enseñaban en las universidades, desarrollando su labor investigativa o creadora como una actividad personal, o bien su contacto con aquéllas, en funciones docentes, era sólo ocasional y fortuito. La búsqueda de la verdad científica y filosófica –característica esencial del espíritu académico-, había ya comenzado a abandonar los *límites de los claustros medievales* para expandirse, libre de trabas eclesiásticas y canónicas, o en abierta pugna con ellas, hacia los horizontes del mundo secularizado que paulatinamente iba descubriendo el Renacimiento como fruto de su ilimitado afán de nuevos conocimientos.

Las universidades, si bien continuaron funcionando como centros de enseñanza y formación, perdieron no obstante su condición de ser los emporios exclusivos de la sabiduría. A su lado, como representantes de la ciencia creadora de su tiempo, surgieron las Academias y Sociedades Sabias, conformadas por excelsas figuras, cuya labor investigativa no se hallaba sujeta a los dogmas y exigencias de la Iglesia.

2.1.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El proceso docente educativo característico de las escuelas catedráticas y las universidades medievales lo podemos caracterizar de la siguiente manera:

La necesidad de ampliar la educación y el saber en la época de actividad intelectual y económica que siguió al resurgimiento europeo del siglo X, se constituyó en el *problema social* que impulsó el surgimiento de las escuelas catedráticas y su posterior transformación en universidades medievales.

Sin embargo, los *objetivos* buscados con el trabajo docente en las escuelas catedráticas no eran los mismos que los que se planteaban con el de las universidades. Mientras en las escuelas se pretendía formar un clero especial para que se ocupara de las funciones administrativas de la iglesia cada vez más complejas y numerosas, en las universidades medievales, por su parte, se buscaba dar respuesta a la imperiosa necesidad de formar adecuadamente a juristas, maestros y clérigos, para administrar ya no sólo las iglesias, sino también el Estado¹⁰⁶

Al amparo y con la ayuda de la Iglesia, estas universidades se desarrollaron como *“un instrumento destinado a propiciar la formación de quienes, interesados en aprender el saber de su tiempo, pudieran coadyuvar mediante su preparación a la defensa de los intereses espirituales y temporales de aquélla”*¹⁰⁷ Por eso, tanto su estructura académica como los fines que pretendía alcanzar con la formación impartida, respondían a la concepción

¹⁰⁶ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. p. 156; 74

¹⁰⁷ MAYZ V., Ernesto (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Avila Editores. P. 23.

religiosa del mundo que predominaba entonces, donde la idea de la verdad y el saber, en conjunción con el ideal de hombre que se perseguía, constituían una totalidad cuyo fundamento y unidad de sentido emanaba de una instancia trascendente y divina.

En relación con los *contenidos, métodos, formas, medios y evaluación* desarrollados en las escuelas catedralicias se puede afirmar, apoyándonos en Bowen¹⁰⁸, que aunque la enseñanza impartida en las catedrales en el siglo XI se identificaba con la vida tradicional de los clérigos instruidos, los estudios patrocinados por el cabildo catedralicio durante los siglos XII y XIII involucraron no sólo aspectos religiosos o políticos, sino *toda la estructura del pensamiento humano*.

En el siglo XIII, describe Bowen¹⁰⁹, los *estudios* eran ya *complejos y elaborados*, y se dividían en cuatro áreas netamente distintas: las artes liberales y las tres *disciplinas “superiores”, a saber: teología, leyes y medicina*. El concepto de “superiores” indicaba que tales materias presuponían una base en el conocimiento de las artes liberales.

En términos generales, en las escuelas catedralicias el contenido y la calidad de la enseñanza *dependían mucho de la personalidad y prestigio de cada maestro en particular*; los estudios mismos no estaban graduados dentro de un sistema coherente y tampoco existía un modo formal en que los estudiantes pudieran dar fe de sus logros académicos¹¹⁰. Un maestro como Abelardo era capaz de atraerse discípulos por la sola fuerza de su fama;

¹⁰⁸ Ibid. P. 76; 79-83

¹⁰⁹ Ibid. P. 162-163

¹¹⁰ Ibid. P.159

dondequiera que se encontrase podía dirigir una escuela y tener asegurado el auditorio.

La *metodología* seguida por Gerberto en la Catedral de Reims describe en gran parte la estrategia didáctica de las escuelas catedralicias. Consistía en *leer y enseñar (legit itaque ac docuit) textos de los poetas Virgilio y Terencio, los satíricos Juvenal y Persio y el historiador Lucano*. Luego, una vez asimilados estos estudios, ponía a sus discípulos en manos de un sofista (*qua instructis sophistam adhibuit*), probablemente un maestro de la misma escuela, para que ejercitara a los muchachos en el *arte del debate*, esperando de este modo que sus conocimientos teóricos produjeran frutos prácticos en la *oratoria*. Gerberto seguía a Boecio en el tratamiento de la *lógica, o dialéctica*¹¹¹, como instrumentos de *carácter esencialmente persuasivo*.

La *forma y los medios* utilizados por Gerberto para orientar el proceso docente educativo mostraba un avance grande con respecto al enfoque escolástico. Para el estudio del cuadrivio comenzaba por la *aritmética* y luego pasaba a la *música*, a cuyo propósito utilizaba un *monocordio*¹¹² para ilustrar la base matemática de la armonía. Tocante a la *astronomía* se tomó gran trabajo en fabricar *modelos de madera*, entre los que se destaca uno de la tierra que al parecer incluía también las estrellas fijas, y por medio de un

¹¹¹ Dentro de la vida intelectual de las escuelas catedralicias, las palabras “dialéctica” y “lógica” acabaron por usarse indistintamente, al hacer coincidir en gran parte sus significados por sus etimologías: *dialektike se deriva de dia (a través de) y el verbo legein (hablar), el cual relacionaban con logos*; por su parte, *lógica, se deriva del griego logos, que en una de sus múltiples acepciones significa razón*. En estas escuelas no se hacía la distinción entre la dialéctica como el método de buscar la verdad por la discusión (según la concepción platónica), y la lógica, como el estudio de los procedimientos para razonar correctamente.

¹¹² Instrumento musical de uno sola cuerda, utilizado para determinar las relaciones numéricas de los sonidos y afinar otros instrumentos

horizonte artificial (del que no se dice cómo era exactamente) enseñaba a sus alumnos a reconocer las constelaciones.

Las universidades medievales entre tanto, de acuerdo con Porta, se dedicaban esencialmente a la *transmisión de los saberes ya establecidos*, lo que significaba partir de una concepción estática del saber. Al no recurrir generalmente a la investigación, en este modelo de universidad quedaba muy limitado cualquier desarrollo de la ciencia. Se podría afirmar, según este autor, que “*se trataba de un arquetipo de universidad docente*”¹¹³.

El contenido de la cultura legítima de la época, y, por tanto, de su formalización en la cultura escolar de las universidades medievales, es un saber estático, basado en la tradición y en la autoridad, un saber de letras, que tiene que ver con los libros. En efecto, en las Universidades medievales no se enseñaba una ciencia objetiva, se comentaban uno o varios libros sobre esa ciencia. Unas veces, la enseñanza tenía por objeto describir de forma positiva el pensamiento de un autor y en otras el libro era simplemente la ocasión para organizar una controversia metódica sobre uno de los problemas tratados en la obra analizada.

La *metodología* utilizada más usualmente comprendía tres etapas: *Lecciones, repeticiones y discusiones*. La *lectio* (*lección*), que consistía en *leer y comentar los autores señalados*, procediendo a continuación a un *debate* llevado con mayor o menor solemnidad según los casos. Se llamaba *repetición* a la explicación de ciertas partes difíciles de la lección, en forma de diálogo entre maestro y alumnos. Por último, para motivar el aprendizaje, se utilizaba la *disputatio* como recurso didáctico basado en la dialéctica. Pero

¹¹³ PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 31

la dialéctica no era entonces sinónima de ciencia, como lo fue en su originario sentido platónico, más bien ocurría que la dialéctica comenzaba allí donde terminaba la ciencia propiamente dicha, la dialéctica era el método aplicable a lo probable o plausible. La dialéctica y la disputa tienen ese lugar de preferencia en la Edad Media porque con excepción de las matemáticas, era el único método que tenía la mente humana para distinguir la verdad del error. Se trataba fundamentalmente, no tanto de aprender a razonar como de aprender a discutir, es decir, interesaba más aprender el arte de refutar que el de probar. La discusión era el único tipo de ejercicio que conocían los estudiantes de la Edad Media, no trabajaban ninguna composición escrita y aprender a discutir era entonces sinónimo de aprender a pensar.

La *argumentación* y la *disputa* llegaron a imponerse como métodos ordinarios, y a mediados del siglo XIII se usaban ya en París y en todas las demás universidades casi exclusivamente. En esta época los debates adoptaban una forma definida y se denominaban *quaestiones disputatae*. Cada dos semanas *un maestro exponía la cuestión disputada* de turno, y al final de la quincena, tras haber examinado los estudiantes todas sus implicaciones acumulando *argumentos en pro y en contra*, el maestro trataba de resolver dicha cuestión, o de “determinarla”, a la manera de un juez, es decir, sopesando el mérito relativo de los argumentos y lo concluyente de las pruebas¹¹⁴.

En su forma más avanzada, esta metodología de las *quaestiones* llegó a convertirse en un rasgo característico de vida universitaria. Dos veces al año, por navidad y pascua, los propios maestros se reunían para sostener grandes debates, o *quasestiones quodlibetales* (del latín *quodlibet*, “lo que

¹¹⁴ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. p. 170-172

sea”, lo que se quiera), que tenían lugar en presencia de un vasto auditorio de estudiantes. Tales cuestiones se escogían en función de la trascendencia de los problemas que planteaban con el fin de llevar estos a sus últimas consecuencias y conclusiones.

Si en Francia del siglo XII las Escuelas Catedralicias constituyeron la base de las primeras universidades, en Inglaterra, por esta misma época, comienza a emerger otra institución que será determinante en el desarrollo de la universidad moderna: *El Colegio*.

2.2. EL COLEGIO

2.2.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

Etimológicamente la palabra **colegio** proviene del latín *collegium*, de *colligere*, que significa reunir. Este término se utilizó desde el siglo XV para referirse a una comunidad de personas que vivían en una casa destinada a la enseñanza de ciencias o para estudios religiosos. Otra acepción que tuvo el término desde el siglo XVII fue la de sociedad o corporación de hombres de la misma dignidad o profesión (colegio de abogados, de médicos, de profesores, de doctores en filosofía y letras)¹¹⁵.

En las afueras de Londres (Inglaterra) desde el siglo XII, ya existían los *Colleges*, aunque con otra denominación: los **Inns**, que eran *albergues estudiantiles* creados por fundaciones independientes con el objetivo de darle alojamiento a los estudiantes que llegaban de toda Europa a Estudiar en las universidades de Oxford y Cambridge¹¹⁶.

Nos cuenta Bowen¹¹⁷, que durante el siglo XII, cuando los intelectuales ingleses formaron sus primeros *Studia* escogieron para su emplazamiento no las ciudades con catedral, sino localidades pequeñas, una de las cuales fue Oxford, debido a su situación céntrica con comunicaciones relativamente buenas, a que era un punto de reunión estudiantil y, quizá lo más importante, a que estaba distante del Obispo, lo que le permitía no tener una supervisión demasiado rigurosa.

¹¹⁵ MARTÍN, Alonso (1958). *Enciclopedia del Idioma, Diccionario histórico y moderno de la lengua española (S. XII al XX)*. Madrid: Aguilar.

¹¹⁶ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. P. 162-163

¹¹⁷ Ibid. P. 408-417

En el año 1209 Oxford se vio envuelta en un conflicto, a consecuencia de un incidente en el que al parecer un estudiante dio muerte accidentalmente a una mujer de la ciudad, huyendo a raíz del hecho. En represalia, el *Studium* se declaró en huelga, y se mantuvo cerrado hasta 1214. Toda esta crisis se redujo a un problema de autoridad sobre los estudiantes, que por su parte reivindicaban el fuero clerical. Fue así, como la llamada ordenanza Legantina puso a los estudiantes bajo la autoridad del distante Obispo de Lincoln, quien al no hallarse en condiciones de ejercer por sí mismo una supervisión eficaz, nombró para tal efecto un vicario, que ya desde un principio era elegido por los maestros de Oxford. Con el tiempo dicho vicario, denominado *chancellor* (más o menos el “cancelario”¹¹⁸ de las universidades europeas), vino a ser más un representante de la propia universidad que un mandatario del Obispo o Papa. Esta evolución del oficio de cancelario hizo del *Studium* una institución prácticamente independiente. Y mientras todo esto ocurría, algunos maestros y estudiantes se habían trasladado a la pequeña población de Cambridge, acabando por fundar allí una nueva universidad.

La característica más sobresaliente de la organización académica tanto de Oxford como de Cambridge fue y sigue siendo los *Colleges*, un sistema genuinamente inglés de residencias estudiantiles cuya peculiar fisonomía aparece exclusivamente ligada a estas dos universidades. Inicialmente estuvieron destinados al alojamiento de los estudiantes más pobres, pero rápidamente pasaron a ser “*comunidades de maestros y estudiantes que vivían en ellos y donde se impartían lecciones, en un régimen de autonomía*”¹¹⁹ Estos *Colleges* son los precursores de la Universidad inglesa

¹¹⁸ Cancelario: término utilizado para referirse al rector de una universidad

¹¹⁹ PORTA, Jaume (1998). Op. cit. p. 36.

actual. La estructura de los *Colleges* se mantuvo a lo largo de los siglos sin interrupciones, evolucionando progresivamente para ir adaptándose lentamente a los cambios del entorno. La autonomía total de que gozaban las universidades del Estado se debía a la importancia de su patrimonio – procedente de donaciones y rentas- y a sus lazos con la Iglesia establecida, lo que limitaba, sin duda, tal autonomía.

Entre 1350 y 1500, la actividad académica en ambas universidades sufrió una notable mengua, atribuible probablemente a la gran epidemia ocurrida en estas regiones durante este tiempo. En 1439 se creó la denominada “*Casa de Dios*” o *God’s House* (rebautizada más tarde *Christ’s College*), que fue el primer establecimiento en Inglaterra, y quizá uno de los primeros en Europa, destinado específicamente a preparar profesores.

Desde el siglo XV Inglaterra entró en una fase de expansión comercial, lo que hizo que un número cada vez mayor de personas aspirara a adquirir una educación y que ésta fuese cada vez más exigente. Las necesidades de los tiempos requerían algo más que la simple reorganización de los estudios de la gramática. La especialización se imponía ya en muchas profesiones, y los sistemas de aprendizaje tradicionalmente establecidos en los diversos gremios resultaban con frecuencia anticuados: así, por ejemplo, los rápidos progresos hechos en la técnica de la construcción naval, navegación y cartografía exigían un nuevo tipo de formación para los futuros oficiales de marina. Otros casos similares surgían también en las demás profesiones: el repentino auge del derecho civil, al que habían contribuido tanto la decadencia de la autoridad y jurisdicción del derecho canónico como el paralelo incremento de las actividades comerciales, que necesitaban de una reglamentación; la urgencia cada vez mayor de nuevos y perfeccionados métodos de contabilidad y cálculo mercantil en el mundo de los negocios; la

evidente necesidad para amplios sectores de la población de aprender a escribir, arte que cubría virtualmente todos los aspectos de la vida cotidiana de las clases medias.

Por eso, según Bowen, era menester entonces, idear nuevas disciplinas y encontrar soluciones idóneas para su aplicación, y ello no sólo en el ámbito de los estudios superiores tradicionales, sino también en un nuevo orden institucional con vistas a formar profesionales adultos. Hasta entonces la enseñanza superior había estado prácticamente monopolizada por las universidades medievales, que abiertamente venían ya acomodando, dentro de sus respectivas facultades, los estudios profesionales de derecho, medicina y teología, y también, aunque de manera menos evidente, los de artes liberales orientados a formar maestros. Sin embargo, esta evolución no se daba a un ritmo suficientemente rápido, por lo que las universidades seguían siendo conservadoras. Por tal motivo, la enseñanza superior en el siglo XVI a menudo extendió su campo a nuevas disciplinas fuera del marco de la universidad, y es en este contexto donde toman prestancia los *Colleges*¹²⁰.

En Inglaterra, el derecho civil venía centralizándose en las proximidades de Londres, por lo cual los abogados se vieron en la necesidad de buscar alojamiento en varios *albergues (INNS)* en las cercanías de Londres prácticamente convertidos en residencias de juristas, llegando con el tiempo a designarse por el nombre de "*Inns of Court*", o "*colegios de abogados*". Estos *Colegios* o *Inns* se regían por un sistema de autogestión, y a mediados del siglo XV los estudiantes estaban obligados a residir en ellos y

¹²⁰ BOWEN (1979), Op. Cit. Tomo II. p.543-544

someterse a la reglamentación de sus respectivos *hospitia*. Sir George Buck, llamó a estos colegios *la tercera universidad de Inglaterra*¹²¹

En el siglo XVI aparece también bajo el nombre de *Colegio* una nueva corporación de enseñanza ideada por los Jesuitas frente al decaimiento de la universidad medieval de la época, que va a ir despojando paulatinamente a ésta del monopolio del saber hasta convertirse en hegemónica. El *Colegio* era una institución básica del sistema educativo ideado por la Compañía de Jesús para recuperar el poder de la Iglesia en todo el mundo después de la Reforma de Lutero. Con dicho sistema, denominado "*Ratio Studiorum*", los Jesuitas establecieron también, por primera vez en la historia de la civilización occidental, un instrumento potencial de control social de largo alcance, ya que todo estaba totalmente centralizado. Sus colegios estaban estratégicamente colocados por toda Europa, y afines del siglo XVI salía ya de ellos un número considerable de graduados que ocupaban puestos de autoridad, como una élite capaz de ofrecer ulteriormente puestos oficiales de preferencia a otros jesuitas¹²²

Pero el declive de la universidad que podemos observar en el siglo XVI tiene dos tipos de causas, unas externas y otras internas. Entre las primeras podemos citar las guerras religiosas que asolan Europa durante este período; y las segundas, tienen que ver con los cambios que se producen en la misma institución. En primer lugar, en esta época la Universidad cambia de carácter: pasa de ser una institución libre y autónoma a convertirse en un organismo público, en un cuerpo del Estado, sometido al poder real. Por otro lado, puede decirse que en la Edad Media, cuando no había nacido aún el problema de la conciencia individual, ni existían los estados nacionales, la

¹²¹ Ibid. p.544-545

¹²² BOWEN (1992). Op. Cit Tomo III. p.54-55

enseñanza era impersonal y se dirigía a un grupo homogéneo de alumnos, es decir, es toda Europa la que lucha en las Cruzadas y es toda la Europa cultivada la que va a París a instruirse. Frente a esto, en el Renacimiento, el individuo empieza a tomar conciencia de sí mismo y a medida que las conciencias se individualizan, la educación también tiene que hacerlo. Ya no puede dirigirse a grandes capas uniformes sino que tiene que ejercer su acción sobre individuos. Al existir individuos distintos, heterogéneos la enseñanza no puede seguir ejerciéndose de forma homogénea y uniforme, sino que tiene obligatoriamente que diversificarse. En este contexto, la disciplina medieval deberá hacerse más personal y concederle más importancia a los sentimientos individuales, a la emulación, a la competencia. Es precisamente este nuevo aspecto el que hace que la Universidad acabe por adoptar los métodos de los jesuitas, por su éxito en lo que se refiere a la educación de la voluntad, obligando a los estudiantes a realizar multitudes de deberes escritos así como dando gran importancia al reparto de premios como medio para estimular a los estudiantes.

En Francia también encontramos referencias a los *Colegios* como un nuevo tipo de institución humanística de Educación Superior. Al respecto, afirma Bowen¹²³, que el humanismo llegó a París y, aunque despreciado por la universidad se aposentó en la Corte Francesa, debido sobre todo a la incidencia de Jacques Lefevre d'Étaples (1450-1536), editor en 1523 de un Nuevo Testamento en francés que iniciaba así la tradición vernácula, y de Guillaume Budé (1468-1540) que alentó a Francisco I a que promoviera la enseñanza humanística, lo cual se concretó cuando éste llegó al trono de los Valois en un período de ascenso del nacionalismo francés e impulsó un nuevo tipo de institución humanística de educación superior: *El College de*

¹²³ Ibid. p.58

France, el cual fue fundado en 1529 como una institución abierta ampliamente a las investigaciones filológicas, que no compitiera con la Universidad de París. Más tarde el Colegio tendría cátedras de latín, de filosofía y de ciencias físicas: astronomía, geografía y medicina. Esta institución, conocida también como *Colegio Real*, sólo pudo desempeñar un papel limitado, puesto que el poder académico estaba todavía firmemente controlado por la Universidad de París, que en su conjunto se resistía a la introducción del humanismo.

No obstante, se puede afirmar con Borrero¹²⁴, que si la *Accademia Fiorentina* fue en Italia suma y síntesis del Renacimiento, en Francia lo fue el *Colegio de Francia* que recogió en su seno aquellos signos renacentistas que en Francia se presentaban más dispersos que en Italia: el hombre, como la nota humanística; la ciencia, como la nueva forma de pensamiento científico, y el valor de la experiencia, como recurso del conocimiento.

Según Borrero¹²⁵, el término '*Colleges*' es utilizado también en Estados Unidos como sinónimo de '*Schools*', para referirse a una de las partes que componen las grandes universidades, correspondiente al nivel de pregrado. La formación en los '*colleges*' es más de carácter docente que investigativo, y ordinariamente dura cuatro años, lapso durante el cual puede el estudiante estudiar una gran variedad de carreras: medicina, ingeniería, periodismo, administración, formación militar o cualquiera otra profesión. Al concluir este ciclo el estudiante adquiere el título de '*bachelor*', que a veces es un título combinado, puesto que el estudiante, a más del estudio principal –'*el mayor*'- académico o profesional, puede en el mismo período complementar su interés con otro campo colateral –'*el menor*'.

¹²⁴ BORRERO (1983). Op. Cit. P. 25-26

¹²⁵ Ibid. P. 6-7

Algunas de las primeras universidades norteamericanas como la Harvard nacieron de la herencia británica de los *Colleges* residencial, para formar una élite muy minoritaria. En esta etapa inicial la enseñanza era principalmente literaria y religiosa, adoptando un sistema tutorial análogo al inglés, en el que el tutor actuaba *in loco parentis*, con una intervención en la educación moral del estudiante tan importante como su aportación a su formación intelectual. Este modelo, basado en el *College* y en el sistema de tutorías, iría perdiendo vigencia con el tiempo, a medida que las universidades debían ofrecer una enseñanza superior a un número cada vez mayor de estudiantes.

En 1862, en plena guerra civil, el Congreso de Estados Unidos votó una ley de expansión universitaria, la *Morril Act o Land Grant Act*. Preveía que el gobierno federal cediese a cada Estado de forma gratuita quince mil hectáreas para crear un *College*. Su misión principal, sin excluir otros estudios científicos y clásicos, era la *enseñanza superior para mejorar la agricultura y la mecanización*. Esto dio lugar a los *Colleges A & M (Texas A & M, entre otros)*, que estaban llamados a desempeñar un importante papel en el aumento de la productividad de la agricultura americana y que sirvieron para prestigiar los *Colleges* entre las familias americanas, al poner de manifiesto que la educación representaba una inversión rentable para ellas. En estos *Colleges* se dio *primacía a las enseñanzas de tipo práctico*, para dar respuesta a las necesidades de las comunidades rurales de su entorno y, dada la autonomía de que gozaron para seleccionar a su profesorado y organizar sus planes de estudio, su nivel y calidad ha llegado a ser muy desigual de unos a otros¹²⁶.

¹²⁶ PORTA, Jaume (1998). Op. cit. p. 45-46

A pesar de que se dice que los *Colleges* son una parte morfológica de la '*university*' norteamericana, sin embargo, hay muchos de ellos que por funcionar independientemente de una universidad, por sí mismos ya son una institución, generalmente de pregrado. Pero acontece también, -sostiene Borrero-, que algunos de estos *Colleges* autónomos agregan después también el nivel de postgrado conservando el mismo nombre y llevando a cabo las funciones de cualquiera otra universidad. Por eso es frecuente encontrar *Colleges* que funcionan como entes independientes, con las más variadas carreras y con los más diversos nombres.

2.2.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El proceso docente educativo desarrollado en los Colegios podemos caracterizarlo de la siguiente manera:

De acuerdo con Porta¹²⁷, los *Colleges* de Oxford y Cambridge, que en sus inicios en el siglo XII estuvieron destinados al alojamiento de los estudiantes más pobres, durante el siglo XIX se dedicaron a ofrecer una *educación general superior* a una clase social privilegiada. Formaban a sus alumnos procurando que asimilasen unas normas y un estilo de vida, desarrollando sus cualidades de liderazgo para la Iglesia y para el Estado, respondiendo así a una necesidad de la sociedad inglesa de la época: *mantener la idea nacional inglesa, considerando el deber y la conformidad como las más altas virtudes.*

¹²⁷ Ibid. p. 36.

Para darle respuesta a esta necesidad, los ingleses se trazaron como *objetivo idear nuevas disciplinas y encontrar soluciones idóneas y aplicables a las necesidades económicas y sociales que demandaba el auge del mercantilismo en el siglo XIII, y posteriormente el desarrollo del capitalismo industrial en el siglo XIX.*

Entre tanto, los Colegios Jesuitas buscaban resolver otro tipo de *problema: el diseño de un sistema pedagógico integral y centralizado* para la formación de una élite gobernante en todo el mundo, que le posibilitara a la Iglesia Católica recuperar el poder cedido por efecto de la Reforma de Lutero.

Los *contenidos, metodologías, formas y medios* desarrollados en los Colegios ingleses también van a ser diferentes a los de los Colegios Jesuitas.

En sus inicios, en los *Colleges ingleses* sólo se enseñaban los estudios de derecho, pero en el siglo XVI los programas ya se habían ampliado e incluían las artes liberales. *La metodología* implementada era *tutorial y empírica*, pues ubicaba al futuro abogado en los espacios reales (despachos, tribunales, colegios) donde debía desempeñarse como tal, afín de ir ganando la *experiencia de la futura profesión*. Según Bowen¹²⁸:

“En los Colleges ingleses, los estudiantes o adidscentes apprenticii se reunían con los abogados que hacían parte de la Inns e iban adquiriendo experiencia de su futura profesión en los despachos legales, donde al principio se encargaban de las tareas más humildes. Durante esta primera etapa ostentaban en rango de inner barristers (literalmente: abogados

¹²⁸ BOWEN (1979), Op. Cit. Tomo II. p.544-545

“internos”), siendo más adelante promovidos al de utter barristers (“externos”), cuando el estudiante era formalmente reconocido como abogado hecho y se le facultaba para ejercer en los tribunales. A continuación, el programa le exigía pasar cierto período de tiempo enseñando derecho en los colegios, aunque sin abandonar por ello la práctica. Finalmente se le ascendía al rango de “Serjean at Law”, que implicaba la más alta calificación”.

Los tres grados mencionados anteriormente correspondían más o menos a los equivalentes en Oxford y Cambridge de subgraduado, bachiller y doctor; porque parece que en un principio los *“colegios de abogados”* copiaron los programas de estas universidades.

En Inglaterra, la enseñanza en los *Colleges*, y por ende, en las universidades, se basaba en el *sistema de tutorías*. Según Porta¹²⁹, este sistema se basaba en la doctrina *in loco parentis*, según la cual los padres confiaban sus hijos a la Universidad, que asumía su lugar. Un profesor tenía asignado un reducido número de estudiantes, de cuya formación moral y científica se ocupaba de forma muy directa, velando especialmente del mantenimiento de los valores espirituales de la Iglesia anglicana.

Por su parte, en los Colegios Jesuitas, los *contenidos* estaban orientados a dar una preparación teológica completa y formal. Para ello, se adaptó una *metodología unificada de enseñanza basada en unos principios pedagógicos* establecidos en la *ratio*, que debían aplicarse a todos los que en él estuviesen, fueran internos o externos. Estos principios se basaban en el

¹²⁹ PORTA, Jaume (1998). Op. cit. p. 37.

*uso constante del latín en situaciones de pregunta-respuesta, evitando en toda la medida de lo posible la lengua vernácula*¹³⁰

La base de esta metodología era la “*prelección*”, técnica medieval que los jesuitas hicieron suya y convirtieron en rasgo distintivo de la instrucción impartida en todas sus colegios. El maestro debía presentarla del siguiente modo: *leer* todo el pasaje sin interrupción; *explicar* el tema y, si fuere necesario, su relación con lo precedente; explicar las partes más oscuras y las relaciones entre sí; hacer las *observaciones apropiadas a cada clase y ordenar a sus alumnos que las escriban*. Este método se aplicaba a todos los *studia humanitatis*: gramática, literatura, poesía, historia; con algunas modificaciones se utilizaba también en las matemáticas, retórica, filosofía y teología.

Paralelamente a la prelección, se empleaba una segunda técnica llamada *concertation*, cuya etimología latina venía de Cicerón, por haber extendido éste su significado usual de competición física a la acepción de disputa o batalla de palabras. Prelección y concertación *se reforzaban con ejercicios escritos*, que el maestro debía *corregir* cuidadosamente, y con *repeticiones orales* destinadas a cultivar y fortalecer la *memoria*. Así pues, los colegios jesuitas se caracterizaron por el empleo de estas cuatro técnicas didácticas en torno a las cuales giraba todo el programa de estudios¹³¹

Por último, es importante resaltar algunos elementos particulares que tenía el proceso didáctico desarrollado en el *College de France*: las *lecciones* eran *ofrecidas gratuitamente por los profesores, no se exigían pruebas de aptitud ni se cobraba nada por la admisión, no había exámenes ni se daban notas*.

¹³⁰ BOWEN (1979). Op. Cit. Tomo II. p. 572-573

¹³¹ Ibid. p. 574-575

Empezó con dos cátedras, de griego y hebreo, pero en 1530 estaba tan bien afianzado que proliferó hacia otros campos adicionales como el árabe, la retórica, el derecho, la filosofía, las matemáticas, la botánica, la medicina y la cirugía.

La revolución científico-técnica del siglo XVII y la consiguiente segregación de las ciencias, obligó a las universidades a reorganizar sus estructuras académicas y físicas para responder adecuadamente a las nuevas necesidades de investigación. Es en este contexto donde surge otro espacio fundamental en la configuración de las universidades modernas: *El instituto*.

2.3. EL INSTITUTO

2.3.1. REMEMBRANZA DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTO

Etimológicamente, la palabra *instituto* proviene del latín *institutum*, tomado de *instituere*, “establecer”, “enseñar”. Constitución o regla que prescribe cierta forma y método de vida o de enseñanza¹³². La voz latina *institutum*, también significa *institución*, particularmente cuando es cultural o científica. Se ha aplicado específicamente a los centros en donde se da la segunda enseñanza, que según las épocas, se han llamado “de segunda enseñanza, general y técnica” o de “enseñanza media”¹³³

La revolución científico-técnica del siglo XVII, y la consiguiente segregación de las ciencias, al igual que los cambios en la concepción de la educación motivados por la incidencia del empirismo¹³⁴ renacentista, en especial de Francis Bacon (1561-1626), fueron definitivos para la transformación de las universidades.

Afirma Borrero¹³⁵, que tras siglos de lento desarrollo de las ciencias naturales, la revolución científica agregó a la función investigativa de las universidades una definitiva faceta. Pues acelerado el conocimiento de la naturaleza íntima de las cosas, el hombre pudo transformar toda suerte de

¹³² IGLESIAS (1996). Op. Cit.

¹³³ MOLINER, María (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. 2ª edición.

¹³⁴ En su definición más simple el empirismo, que como término procede de la palabra griega “*empeiria*”, es la convicción de que nuestro conocimiento se deriva únicamente de la experiencia; en su uso original baconiano, se identificó sencillamente con la experiencia sensible de primera mano. Tomado de: Bowen (1992). Op. Cit. Tomo III. P. 72

¹³⁵ BORRERO, Alfonso (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia VIII: La universidad desde el renacimiento hasta 1800*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 153-158

energías naturales –no simplemente usarlas- antes de ponerlas a su servicio. Esto hizo que se comenzara a tener una altísima valoración por el “hacer” y por la “tecnología”, cuya acepción se revistió de la misma importancia que se le daba al término “ciencia”. Este nuevo tipo de investigación desembocó primero en la revolución industrial, y después en la revolución tecnológica actual.

La modificación de funciones trajo consigo cambios consecuentes en la disposición física de las universidades. La que había sido dominante misión docente de la universidad, no querría ya desprenderse de la función investigadora de nuevo estilo; y esta por sí misma habría de requerir diferentes concepciones arquitectónicas y urbanísticas para la universidad.

Es así como paulatinamente se fue haciendo necesario dar respuestas a imperativos emitidos por las diferentes conformaciones del saber y de la enseñanza de la investigación. Porque la profesión, especialmente la medicina, empezó a diferir de las ciencias que la fundamentaban. Ahora la universidad se percataba más de que una cosa era la morfología como ciencia y otra el arte, la práctica y la técnica de la medicina como tal; que unos deberían ser los espacios confinados para enseñar matemáticas, biología, física y química; y otros los destinados para llevar a cabo observaciones, experimentos y mediciones o los necesarios para hacer los ejercicios propios del quehacer o profesión práctica.

Como consecuencia de todo esto y por influjo de las universidades alemanas, en especial la de Gotinga que abrió sus portones universitarios en 1737, nace en el seno mismo de la estructura académica los *institutos*, los laboratorios, los museos, los jardines botánicos, las casas de anatomía y disección, y los recintos para prácticas clínicas y especializaciones,

trascendiendo con ello las aulas de cátedra, que eran hasta ese momento los espacios destinados para la enseñanza en las universidades.

Estas nuevas unidades académicas que se unieron a la estructura académica universitaria, reflejaban en ella la presencia de nuevas disciplinas desprendidas, como ramas, de las ciencias naturales especialmente, que tenían destinos específicos, según la ciencia que en cada uno se cultivara y expusiera.

En el caso particular de los institutos, desde sus inicios estuvieron caracterizados por la *función investigativa*, a través de la cual se prestaba también la de *servicio* de la universidad a la comunidad. Y ocasional o establemente, la *docencia*, tanto en el ámbito de pre-grado como de post-grado.

Poseedores de una gran *autonomía* respecto a la universidad, afirma Borrero¹³⁶, los institutos, por lo general, suelen tener sus propias normas de funcionamiento administrativo y financiero. Con frecuencia están constituidos como personas jurídicas independientes, hasta el punto de que se dude si son *de* la universidad o simplemente están *en* la universidad, pues tienen su propio cuerpo directivo –un director y un comité asesor o consultivo-; su propia planta física en los linderos periféricos de la universidad o distantes de ella; sus ingresos y su propio presupuesto. Y espontánea y sistemáticamente han pasado a ser, en no pocas universidades de hoy, los elementos fundamentales de la estructura académica, tal como ha ocurrido

¹³⁶ BORRERO, Alfonso (1984). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia XXII: Administración y estructuras académicas universitarias*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 31-32

en Norteamérica, donde después de establecidas las *“land-grand universities”*, los institutos adquirieron acentuado impulso, incrementado a partir de la segunda guerra mundial. Hoy es rara la institución universitaria en el mundo que no posea dos o más institutos, cualquiera sea el significado y funciones que a esta unidad académica le adjudique cada universidad.

Según sea la forma de funcionamiento, los institutos son tipo *“standard”*, con personal y actividades bastante estables y caracterizadas, o de acuerdo a los contratos que en cada momento se firmen; en este caso, funcionan con el mínimo de planta permanente y recurren a contrataciones temporales del personal requeridos por cada actividad que los institutos emprendan.

En la importancia dada a los institutos como nuevas unidades académicas se percibe *“el deseo de la universidad por recogerse al menor número posible de ‘unidades’ que sean parte de su estructura académica, con el fin de recuperar de esta manera algo de la unidad institucional perdida”*¹³⁷

2.3.2. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El proceso docente educativo desarrollado en los institutos lo podemos caracterizar así:

El *problema* que se plantea desde el instituto es la producción de investigación científica sobre problemas concretos a partir de una visión integrada de las ciencias y de las profesiones. Por ello, de acuerdo con Borrero¹³⁸, el instituto se propone como *objetivo* primordial, más que una ciencia o disciplina concreta a la manera del departamento monodisciplinario,

¹³⁷ Ibid. p. 37-38

¹³⁸ Ibid. p. 30-31

un ámbito o campo epistemológico y aplicado, de un enjambre de ciencias y profesiones, en sus relaciones con algún problema o actividad social. Por ejemplo, la vivienda, los recursos energéticos.

Con respecto a los *contenidos*, podemos decir que en los institutos es muy variada la actividad en programas más o menos estables, proyectos, investigaciones y estudios contratados con empresas oficiales o privadas. Hay, pues, una clara *intencionalidad interdisciplinaria*, aunque con frecuencia sea de carácter parcial o sectorial.

La *docencia*, cuando se da en los institutos, es más de carácter *práctica* y de *entrenamiento*. Los estudiantes –más frecuentemente de post-grado-, participan como auxiliares, en grupos pequeños, selectos, ocasionales y con administración académica no determinada por los currículos regulares en oferta por parte de la universidad. De manera que, por pauta general, el instituto no ofrece cursos, no tiene currículos y no otorga títulos.

Los fundamentos filosóficos y didácticos de la *metodología*, *formas* y *medios* característicos del instituto, podemos rastrearlo en una de las obras más influyentes de Bacon titulada *New Atlantis*.

Escrita hacia 1623-24 en forma de fábula con el título “*La casa de Salomón o el Colegio de la Obra de los Seis Días*” y luego dejada de lado como un manuscrito sin terminar, refleja las ideas de Bacon sobre el saber en un Estado ideal y describe lo que sería un sistema de formación superior y una mejor comunicación entre los eruditos de Europa. Aunque utópica para su época, esta obra terminaría constituyéndose en el anticipo teórico de lo que sería posteriormente el instituto de investigación moderno.

Según lo describe Bowen¹³⁹, el libro se preocupa por lanzar la idea de una nueva clase de institución: *La Casa de Salomón*. Su función debía de *ir más allá de una mera conservación de la sabiduría*; su finalidad estribaba en *buscar nuevos conocimientos por medio de experimentos deliberados*, según se indica expresamente en la declaración de propósitos: *“la finalidad de nuestra fundación es el conocimiento de las causas y de los secretos movimientos de las cosas; y la expansión de los límites del imperio humano, para efectuar todas las cosas posibles”*¹⁴⁰. En esta declaración Bacon estaba ya lanzando el manifiesto experimental.

La Casa de Salomón debía estar *equipada* con un gran número de “casas”, “aprestos” e “instrumentos” que trabajaran, de hecho, *como laboratorios, estaciones de campo e instrumentación*. Puesto que su finalidad era hallar conocimientos en todos los dominios que afectaran al hombre, su *alcance era amplio* y el catálogo *incluía cuevas, colinas, torres, lagos, pozos, fuentes, “casas” (es decir, laboratorios), huertos, jardines, parques, cercados, cocinas, dispensarios y factorías*. Debían realizarse *experimentos* en todos estos lugares, la mayor parte *de naturaleza técnica o tecnológica*. Los estudios escolásticos son de hecho ignorados excepto por lo que se refiere a las matemáticas, que deben servir a fines prácticos: *“tenemos también una casa de las matemáticas, donde todos los instrumentos están representados, tanto de geometría como de astronomía, exquisitamente hechos”*¹⁴¹.

¹³⁹ BOWEN (1992). Op. Cit. Tomo III. P.77-79

¹⁴⁰ BACON (1924). *New Atlantis*. Ed. A.B. Gough, prólogo. Citado en: Bowen (1992). Op. Cit. P. 77.

¹⁴¹ Ibid.

Para ilustrar la concepción de Bacon sobre estas operaciones y cómo *el conocimiento debía obtenerse por inducción de la observación*, el siguiente pasaje es bien característico:

“Tenemos grandes lagos, lo mismo salados que dulces; por lo que podemos utilizarlos para los peces y las aves. También los utilizamos para el entierro de algunos cuerpos naturales; porque hallamos una diferencia entre las cosas enterradas en la tierra o en el aire que está debajo de la tierra, y las cosas enterradas en el agua. También tenemos estanques de los que algunos filtran agua dulce de la salada, y otros por medios artificiales transforman el agua dulce en salada. También tenemos corrientes violentas y cataratas que nos sirven para muchos movimientos; y también máquinas para aumentar la fuerza de los vientos, que también sirven para diversos movimientos”¹⁴².

En este pasaje se puede observar los rudimentos de la biología, la química, la hidrología y la mecánica. El razonamiento imaginativo de Bacon en su tratado anticipó muchos de los hallazgos posteriores, tan diversos como los submarinos (*“barcos y botes para introducirse debajo del agua”*), o los trasplantes de órganos (*“para continuar la vida en ellos, a través de las diversas partes, que parecen vivas, mueren y se amputan; vuelta a la vida de algunos que en apariencia estaban muertos; y cosas parecidas”*).

El personal de la *Casa de Salomón* era también poco convencional, en el sentido de que *cada uno estaba empleado activamente, viajando, reuniendo libros y acumulando información de distintas procedencias, organizando reuniones y debates*, realizando, en una palabra, concluye Bowen, *“toda la*

¹⁴² Ibid. p. 78

*variedad de actividades que es hoy normal en los institutos de investigación y en las universidades*¹⁴³.

Desde que el hombre dio inicio a los centros de estudios superiores hace más de 800 años, el cimiento fundacional que le dio origen a los claustros universitarios y que aún hoy le dan su sentido es la búsqueda de la verdad y el conocimiento a través de su método general: *la Academia*. Por eso, las actuales universidades son aquellas instituciones que con más orgullo histórico y con más *“ingenuidad ignorante”* se cobijan bajo el título de *Academia*, no oficialmente, sino simbólicamente. En el siguiente capítulo, se aborda de manera sucinta la relación entre la *Universidad y la Academia hoy*.

¹⁴³ Ibid.

3 LA UNIVERSIDAD HOY: ENTRE LA ACADEMIA Y LA CIENCIA; PROFESIONALIZANTE E INVESTIGATIVA

En toda sociedad ha existido la necesidad de preservar la cultura que la precedió y desarrollarla, y este problema ha constituido el *encargo social* que han tratado de satisfacer las diferentes instituciones de educación superior generadas por Occidente desde la antigüedad, como ocurrió con los Gimnasios, las Academias, los Liceos, las Escuelas, los Colegios y los Institutos, que en su devenir histórico fueron creando las condiciones propicias para el surgimiento y consolidación de la Universidad, considerada desde sus orígenes como *“la institución fundamental de la sociedad para la conservación y desarrollo de su cultura”*¹⁴⁴

La Universidad, tal como lo plantea Morín¹⁴⁵, conserva, memoriza, integra y ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas y valores –a la que regenera reexaminándola, actualizándola y transmitiéndola-; pero a la vez, también genera nuevos conocimientos, ideas y valores que se deben introducir en dicha herencia. Por esta razón, *“la Universidad tiene una misión y una función transecular, que, a través del presente, va del pasado hacia el futuro; tiene una misión transnacional que ha conservado a pesar de la tendencia a la cerrazón nacionalista de las naciones modernas”*¹⁴⁶

Según los dos sentidos del término *conservación*, el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto *vital* como *estéril*. La conservación es vital si

¹⁴⁴ ALVAREZ DE Z., Carlos (1996). *La Universidad como institución social*. La Habana: Editorial Academia. P. 2.

¹⁴⁵ MORIN, Edgar (1998). *Sobre la reforma de la Universidad*. En: En: PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (Coordinadores). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial. P. 19

¹⁴⁶ Ibid.

significa protección y preservación, ya que no se puede preparar un futuro sin saber el pasado; esto se pudo evidenciar en lo realizado por las Academias y Sociedades Sabias conformadas en el Renacimiento europeo, que recuperaron la cultura humanista que los griegos habían iniciado con la antigua Academia Platónica. Hoy, cuando nos hallamos en un contexto en el que existen múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural, debemos propender con fuerza por la conservación vital del legado histórico y cultural que representa la Universidad. Pero la conservación también puede resultar estéril si es dogmática, inmovilista y rígida, tal como ocurrió con las universidades medievales de París y la Sorbona, que durante el siglo XVII condenaron todos los avances científicos de su época, por lo cual, hasta bien entrado el siglo XVIII, la ciencia moderna tuvo que desarrollarse mayoritariamente fuera de las universidades. Hoy, todavía se evidencia esta tendencia a la conservación estéril e inmovilista de la idea monádico-sustancialista de la universidad, al mantenerse como una institución rígidamente dividida en *facultades* –donde a cada una de ellas le corresponde *‘enseñar e investigar una rama particular de la ciencia o la cultura’*, y donde los departamentos, escuelas, centros, institutos y cátedras monopolizan, simbólicamente, la posesión y manejo atomizado de los conocimientos.

Pero la Universidad, ha sabido responder a los desafíos planteados tanto por la sociedad como por el desarrollo de las mismas ciencias, efectuando las mutaciones necesarias para conservarse como la institución social garante de la cultura de la humanidad. Miremos algunos de estos retos que tuvo que afrontar la universidad después del siglo XVIII y que determinaron cambios no sólo en su configuración institucional, sino también en la concepción de sus funciones esenciales.

En la Francia revolucionaria de finales del siglo XVIII, la Universidad fue abolida en toda la República por la *Convention* con la ley del 15 de septiembre de 1793, por considerarla obra del Antiguo Régimen, al que representaba con su inmovilismo y corporativismo. Ello permitió, no obstante, un nuevo enfoque y una renovación frente a las universidades medievales y escolásticas existentes hasta entonces.

Se dejó que perviviesen de la época precedente los centros que impartían estudios superiores de alto nivel que no condujesen a un título profesional: *el Collège de France, el Jardín du Roi (Muséum d'histoire naturelle), el Observatoire de París*, entre otros, que habían sido creados como centros de excelencia, frente a la ineficiencia de las universidades de los siglos XVI y XVII. Por otro lado, se fundó en 1806 la *Université impériale*, lo que vino a demostrar que el intento de Napoleón I de suprimir el nombre de *universidad* no había tenido éxito.

El objetivo del Estado francés de la época era la formación de *profesionales* con un buen dominio tecnológico, que le diera respuesta a la situación que el proceso industrial y el propio Estado requería en la sociedad post-revolucionaria. Se impuso una clara división del trabajo y una especialización en la formación de funcionarios. El pragmatismo fue la guía de esta universidad napoleónica, arquetipo de una *universidad profesional*, con una enseñanza superior que, en determinados casos, se practicaba fuera de la universidad. Esto llevó a que la investigación científica se relegara a otras instituciones sociales. Este planteamiento que se hizo tras la Revolución consolidó la *dicotomía docencia-investigación*, lo que denotaba una *concepción de la Universidad como mero centro docente*¹⁴⁷

¹⁴⁷ PORTA, Jaume (1998). Op. cit. p. 39.

La enseñanza superior que conducía a la obtención de un título se creó como una rama de la Administración, con dependencia directa del Estado, en un sistema jacobino¹⁴⁸ fuertemente centralizado. Se estableció que enseñar y formar ciudadanos era un privilegio del Estado, lo que supuso la pérdida de autonomía universitaria y, por otro lado, no dejaba lugar a universidades no estatales en Francia. El conjunto inorgánico de todos los establecimientos de enseñanza universitaria del país pasó a constituir la *Université de France* y, paralelamente, los distintos ministerios ejercían la tutela de las *Grandes écoles* de su especialidad, centros de enseñanza superior dedicados a la formación de ingenieros, destinados a ser funcionarios de alto nivel. El título universitario daba derecho a obtener en Francia un puesto de trabajo como funcionario en la Administración o en los centros de enseñanza del Estado.

El modelo de Universidad napoleónica se caracteriza por ser una organización fuertemente centralizada y con una unidad de criterio, gracias a la *inspección general*, que era un cuerpo de funcionarios de prestigio creado por el Estado para que le representase a lo largo del territorio de Francia y evaluase permanente y globalmente todo el sistema educativo. Este modelo de Universidad tuvo una fuerte influencia en la Universidad española y en las universidades de América hispánica.

Mientras esto ocurría en Francia, también en el siglo XVIII en una pequeña villa de Alemania llamada Gottinga se encontraba un vestigio de institución de educación superior que buscaba responder a los retos de la sociedad y las ciencias de la época uniendo la academia y la ciencia, es decir,

¹⁴⁸ Sistema educativo basado en el jacobinismo, doctrina democrática y centralizadora profesada durante la Revolución francesa por los jacobinos –republicanos intransigentes partidarios de un estado centralizado-.

integrando en un solo proyecto la investigación, la docencia y el servicio, y no como *mónadas aisladas*.

Gottinga era un poblado provisto de un Gimnasium que tenía edificio y biblioteca propios, en medio de una contextura urbana carente de todo influjo o preponderancia económica y comercial. La institución referenciada era la Universidad de Gottinga, cuyo fundador fue el barón de Münchhausen, miembro de la casa de Hannover, quien se propuso crear una universidad modelo, rica en bienes y en profesores traídos de todas partes, que impulsara el orden económico de todo el país.

Borrero¹⁴⁹, haciendo alusión a la historia de esta institución, sostiene que ante el dilema de la investigación libre que las Academias y Sociedades Sabias reclamaban para sí, y el trabajo docente de la universidad, el barón planteaba que en una institución de educación superior no podían faltar la investigación y la docencia unidas, porque eran propósitos mutuos. Lo uno y lo otro mutuamente actuando.

Ante esta diatriba funcional, el barón de Münchhausen optó por no distinguir entre maestro e investigador, sino entre *diferentes formas de ejercicio académico*. Pues en Gottinga unas eran las lecciones públicas, gratuitas, abiertas como medios ordinarios de la enseñanza universitaria; y otras, las '*privatissima*' o lecciones privadas que se ofrecían en la misma casa del maestro, si fuese el caso. En estas conferencias privadas se conferían y difundían los avances científicos.

¹⁴⁹ BORRERO (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad. Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia VIII: La Universidad desde el Renacimiento hasta 1800*. Bogotá: ASCUN e ICFES. P. 172-180

A primera vista, la estructura académica por facultades era convencional, pero en los currículos y formas de administrarlos académicamente y en el espíritu con que esto se hacía estaba la novedad.

En la facultad de teología, por ejemplo, el fundador quiso dejar entera libertad y tolerancia. Teólogos fueron contratados a la redonda. A ellos se les exigió reponer la filosofía en el currículo de la teología, unión escolástica que se había roto con la Reforma. En el currículo de teología habría dogmática, moral, historia eclesiástica, derecho eclesiástico, lenguas orientales para la exégesis y ejercicios prácticos preparatorios para las acciones de culto y pastoral ministerial. Un profesor de filosofía proveniente de esta facultad, sería también profesor de teología. Otros deberes fueron impuestos a los teólogos, como el de conducir los oficios litúrgicos dentro de la universidad. Hoy, esto se incluye en los conceptos contemporáneos de '*campus ministry*' y de '*pastoral universitaria*'.

El currículo de la Facultad de Derecho fue realmente innovador. La fuente de éste había sido el derecho romano y todos los orígenes jurídicos del mundo bizantino. El barón no cortó el acceso curricular y académico a estas fuentes, sino que las complementó con aspectos locales, ya que los otros cuadros jurídicos, así fueran respetables, no consultaban siempre la idiosincrasia nacional. Introdujo entonces, el derecho penal y el derecho público germanos; el derecho feudal, los procedimientos jurídicos imperiales, la historia de las instituciones y ejercicios prácticos de elocuencia. Se dio también primera importancia al Derecho de Gentes o Derecho Natural, apoyado en las tesis de Grotius, Pufendorf, Hobbes y Thomasius.

La Facultad de Filosofía ofrecía un amplio espectro de cursos. Ante todo, profesores de la Facultad de Teología debían también serlo en la de

Filosofía, a fin de restablecer los nexos entre una y otra disciplina y reiniciar al teólogo en sus intereses por la metafísica. Después historia antigua, moderna y nacional, biográfica y bibliográfica y toda suerte de ciencias auxiliares del historiador, como paleontología. Además, matemáticas y astronomía; historia natural, arquitectura, lenguas modernas (francés, inglés e italiano). Y algo nunca pensado en plena época del turismo masivo: cursos prácticos para viajes de estudio.

El currículo de Medicina consistió en anatomía, botánica, química y medicina teórica y práctica, como cirugía. Profesores connotados daban también, a manera de especialización, cursos de materia médica, obstetricia, dietética, fisiología y patología generales, bibliografía médica, oftalmología e historia de la medicina.

La Universidad de Gottinga se dotó de apoyos académicos e investigativos: La Facultad de Filosofía poseía observatorio astronómico y colección de instrumentos de física; la de Derecho dispuso de un tribunal para prácticas forenses; la de Teología, de un orfanato, y la de Medicina, de abundantes salas de disección, colecciones anatómicas, anfiteatro para cátedras de morfología, jardín botánico, hospital y farmacia.

Y, para toda la universidad, una biblioteca que hacia 1765 atesoraba sesenta mil volúmenes y cien mil documentos.

El sistema pedagógico renovó muchos de los métodos del medioevo, de diálogos, cuestiones y respuestas. Pero a Gottinga se le debe también la introducción del sistema de '*seminario*', *semillero* o *sembradío* donde todos profundizaban intelectualmente al intercambiar sus pensamientos y recogían el resultado de los cultivos científicos. El seminario era una estrategia de

aprendizaje activa, pues los participantes no recibían la información ya elaborada por otro como en clase, sino que la buscaban y la indagaban por sus propios medios en un clima de recíproca colaboración. El término *seminario* lo introdujeron los alemanes para sustituir la palabra cátedra y demostrar que es posible unir la investigación y la docencia, a fin de que mutuamente se fecunden y complementen. Se diferencia claramente de la clase magistral, en la cual la actividad se centra en la docencia-aprendizaje. En el Seminario, el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser él mismo, maestro. El Seminario enseña Maestría, ya que el trabajo desarrollado ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con los medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico.

Enemigo de la especialización limitante, el barón de Münchhausen ordenó que con investigaciones y docencia se enseñara la profesión como desprendida del telón de fondo universal de los conocimientos.

Para atraer a los mejores profesores se diseñó un estatuto profesoral lleno de privilegios y garantías, lo que despertó prevenciones en otras universidades. Partió el estatuto de la libertad de enseñanza –concepto por demás vago y condicionado en esa época-. Este estatuto amparaba a los profesores con sueldo de retiro, seguros, exenciones de impuestos y garantías de vivienda, y prescribía riguroso escalafón profesoral. A los maestros se les vetaba toda intervención en política. Pero siendo muchos de ellos funcionarios del Estado, se les exigía juramento de lealtad a las autoridades públicas. Idéntica norma obligaba a los profesores extranjeros. Este uso perduró en la universidad alemana.

Los estudiantes también merecieron un tratamiento especial. Con el propósito de atraer alumnos de la aristocracia, la universidad les ofrecía cursos y entrenamiento en esgrima y toda clase de prácticas ecuestres. Para los estudiantes sin recursos, se establecieron sistemas de préstamos y residencia. Una jurisdicción especial protegía a los estudiantes, al estilo de las instituciones medievales. Los derechos de matrícula fueron diferenciales de acuerdo con el rango social.

Como la universidad nació en época del despotismo ilustrado, dependía toda entera del poder civil. Dominio que se tradujo en limitaciones y condiciones que cobijaban a profesores y a estudiantes en sus actividades científicas y académicas. Y a pesar de las altas consignas de investigación libre, pesaba sobre ellos el requisito utilitarista del saber.

Todo esto se pensaba y planificaba en la primera mitad del siglo XVIII. Las actividades universitarias se iniciaron en 1734, con el Emperador como rector honorario, un jefe efectivo de las Facultades llamado el *Prorector* y el '*Cuerpo de Curadores*', intermediario entre la universidad y el gobierno. Este cuerpo designaba profesores para las correspondientes facultades.

Gotinga fue punto de referencia obligado para quienes concibieron la universidad alemana del siglo XIX. A partir de esta experiencia acumulada, la ciencia y la investigación adquirieron un lugar destacado en la universidad en los inicios de este siglo, con lo que la institución pasó a participar activamente en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Con este enfoque se superaba –inicialmente en Alemania-, la concepción estrictamente docente de mera transmisión del saber que tenía la Universidad desde la época medieval.

El movimiento de rescate y reorganización de las universidades alemanas, de acuerdo con Mayz¹⁵⁰, fue una iniciativa que surgió y fue propulsada directamente por Federico Guillermo III. En ella se inscriben claramente las ideas y escritos preparados por Schelling en 1803 (*lecciones sobre el método del estudio académico*), por Fichte en 1807 (*Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*), por Schleiermacher en 1808 (*Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*) y, de manera primordial, por Guillermo de Humboldt en 1810 (*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*).

Todas las ideas expuestas en estos trabajos sirvieron de base y horizonte filosófico para la fundación de la Universidad de Berlín -inaugurada definitivamente en octubre de 1810- y, posteriormente, para la radical reorganización que sufrirían las otras universidades alemanas, así como los demás institutos de educación superior a partir de esa fecha. En dicho ideario sobresalen como aspectos comunes dos planteamientos básicos: la concepción de la idea de universidad como imagen y reflejo de la ciencia y su exclusiva finalidad científica, separada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella.

Un verdadero establecimiento de enseñanza superior, según Fichte¹⁵¹, debía ser la expresión realizada del siguiente enunciado: “*una escuela del arte del uso científico del intelecto*”. Constituyendo ese *intelecto o razón (vernunft)* “la

¹⁵⁰ MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P. 30-45

¹⁵¹ FICHTE, J.T. *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*. Las citas del autor que aparecen entre comillas son extraídas de este texto, pero están referenciadas en: MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P.31-34

libre actividad del concebir”, aquel establecimiento debía paralelamente encarnar un modelo de educación o formación mediante el cual se pudiera estimular, “*con conciencia clara y libre*”, el autodesarrollo y dominio de las actividades de semejante intelecto. Sólo así –mediante el consciente y reflexivo ejercicio de sus propias potencialidades racionales- podrían los hombres dejar de ser meros repetidores o usuarios del saber para convertirse en verdaderos “*artistas en el estudio*”.

Si se comprende bien esto, sostiene Fichte, entenderemos también que “*lo que concebimos con la conciencia de que lo aprendemos activamente y con conciencia de las reglas de esta actividad de aprender: eso será, a raíz de esta actividad propia y la conciencia de sus reglas, un elemento constitutivo típico de nuestra personalidad y de nuestra vida a desarrollarse libremente y a voluntad*”

Un establecimiento de enseñanza superior al ser la *imagen del intelecto* debía, al propio tiempo, ser “*una escuela del arte del uso científico*” del mismo y, por tanto, orientar su aprender –así como los fines de su enseñanza y formación- hacia lo que aquel “*uso científico*” señala de manera exclusiva y preeminente. Por eso, de acuerdo con Fichte, un establecimiento de enseñanza superior debía dedicarse exclusivamente a la *ciencia*, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, etc) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones.

Schleiermacher¹⁵², entre tanto, insiste en la necesidad de diferenciar los fines de la enseñanza universitaria de aquellos que tienen una específica intención

¹⁵² Schleiermacher, F. *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con*

especializada y pragmática. Su pensamiento, por esto mismo, parte de establecer las disimilitudes y eventuales puntos de convergencia que existen entre las escuelas, universidades y academias, como un intento descriptivo orientado a develar la esencia de la universidad y a precisar cómo a partir de la misma debe proyectarse su organización para cumplir las metas que de su propia esencia se derivan.

De acuerdo con Schleiermacher, por su función y jerarquía *“las escuelas son totalmente gimnasiales”*. Su misión consiste en averiguar si los jóvenes que en ellas estudian podrían ser receptivos a la ciencia, o, al menos, si son capaces de elaborar los conocimientos que reciben. *“De dos maneras se debe manifestar si un hombre es apto para esta formación superior: por un lado, un determinado talento que lo encadena a un único campo de conocimiento; por otro, el sentido de la unidad y la interconexión recíproca de todo el saber, el espíritu filosófico”*

Consciente de lo anterior, la escuela debe actuar sobre ambos aspectos. *“Debe presentar, por un lado, en forma elemental, el contenido total del saber en bosquejos significativos, de modo que el talento adormecido se sienta atraído hacia su objeto, y, por otro, debe destacar principalmente aquello en lo cual la forma científica de la unidad y la relación puedan ser observadas muy pronto con claridad, de modo que, por la misma razón, sean simultáneamente el instrumento de todo otro saber”*. Al mismo tiempo –añade Schleiermacher- *“también debe la escuela ejercitar metódicamente todas las fuerzas espirituales, de manera que se distingan con precisión unas de otras y sus diferentes funciones sean captadas claramente, fortaleciéndolas para*

un Apéndice sobre la erección de una nueva. Las citas del autor que aparecen entre comillas son extraídas de este texto, pero están referenciadas en: MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P.34-40.

que cada una de ellas pueda dominar con facilidad un objeto dado... Lograr conjuntamente todo esto, mediante las operaciones más sencillas y seguras, es la meta de las escuelas”

Frente a la escuela, que por su función y jerarquía es una suerte de institución propedéutica o preparatoria en relación con la universidad, la *Academia*, según Schleiermacher, sería un organismo de jerarquía superior a esta última, donde *“se encuentran reunidos los maestros de la ciencia”*. Sus miembros *“constituyen todos un todo porque se sienten unidos por el sentido vivo y el fervor por la causa del conocimiento en general y la inteligencia de la necesaria relación entre todas las partes del mismo... aunque justamente por eso se separan también nuevamente en diferentes reparticiones, pues cada rama del saber necesita de una unión todavía más estrecha para poder ser elaborada profunda y adecuadamente”*. La *Academia*, en el fondo, encarna y expresa la indeleble presencia del especialismo científico y, por eso mismo, es una institución donde el auténtico espíritu universitario se ve compelido a dar paso a aquello que precisamente niega lo que define su más peculiar e insustituible esencia: *“la exigencia de un saber integrado en una conexión dotada de unidad y totalidad”*.

La Universidad, en tal sentido, *“interpreta también su propio nombre, pues en ella no deben reunirse solamente unos cuantos conocimientos, aun cuando fuese los más elevados, sino que debe exponerse la totalidad del conocimiento, trayendo a consideración los principios y, simultáneamente, el esquema fundamental de todo el saber, de manera que de ello resulte la aptitud para penetrar en cualquier terreno del mismo”*

Contemplada desde esta perspectiva, de acuerdo con Schleiermacher, la tarea de la Universidad es *“despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más*

nobles, ya equipados con ciertos conocimientos, de modo que a su naturaleza quede incorporado el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia: contemplar lo individual no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas, e inscribirlo en una gran conexión, en constante relación con la unidad y totalidad del conocimiento". Por ello, según Schleiermacher, la enseñanza universitaria debía ser fundamentalmente filosófica, por ser la fuente integradora y fundamentadora de los diversos saberes. Pero desde su concepción de universidad, esto no implicaba separar radical e incompatiblemente los contenidos estrictamente racionales y la experiencia, porque según él *"la vida de toda la universidad descansa en el hecho de que los jóvenes no se satisfagan tan sólo con la forma vacía de la especulación, sino que, de la intuición inmediata de la razón y su actividad, se desarrolle la intelección de la necesidad y el alcance de todo saber real, para que, desde el comienzo, sea anulada la supuesta oposición entre razón y experiencia, entre especulación y empirie, y de ese modo no sólo se haga posible el verdadero saber, sino que, por lo menos encubierto, se lo saque a relucir de acuerdo con su esencia".*

Schleiermacher veía posible y necesario que las escuelas técnicas superiores fueran incorporadas a las universidades a pesar del carácter especial, pragmático y utilitario de los conocimientos que impartían. Según él, *"las universidades deben ser organizadas de tal modo que sean, al mismo tiempo, escuelas superiores, a fin de seguir alentando a aquellos cuyos talentos –aunque renuncien a la más alta dignidad de la ciencia- puedan ser, con todo, muy bien aprovechados para ésta".* Sería aconsejable –continúa diciendo- *"que las cabezas más destacadas pasen junto con las inferiores por las pruebas decisivas que se realizan en la universidad para crear una vida científica propia en los jóvenes y, sólo cuando estos hayan errado su más alto fin, en su mayoría se ubicarán por sí mismos en el rango*

subordinado de los fieles y empeñosos trabajadores". Según Schleiermacher, el Estado podría confiar *"los asuntos superiores en cada rama"* a *"estas cabezas de segunda clase"*, aunque no sean auténticos filósofos, porque *"están penetrados por el espíritu científico"*. En consecuencia, el propio Estado debería preocuparse de que las universidades fueran al mismo tiempo escuelas superiores especializadas en todos aquellos conocimientos utilizables en su servicio que estén en conexión inmediata con la auténtica formación científica.

No obstante el anterior planteamiento, Schleiermacher se opone resueltamente a identificar en la enseñanza universitaria la profesión y la ciencia, no sólo separando ambos conceptos, sino defendiendo el irrenunciable carácter científico que debe prevalecer en la enseñanza universitaria para evitar su eventual confusión con la mera utilización profesional y pragmática del saber.

De acuerdo con su planteamiento, la falta de claridad a este respecto se origina por la desmesurada ingerencia que el Estado pretende ejercer sobre la universidad y por la desnaturalización que ello provoca en los fines científicos de sus enseñanzas. *"Las escuelas y universidades sufren cada vez más, a medida que pasa el tiempo, porque el Estado las considera establecimientos en los cuales las ciencias se cultivan no con fines científicos sino estatales, porque comprende equivocadamente y obstaculiza el impulso natural de las mismas de estructurarse totalmente de acuerdo con las leyes que la ciencia requiere, y porque teme que, si las dejara libradas a sí mismas, todo se movería muy pronto en el círculo de un estudio y una enseñanza estériles, muy alejados de la vida y la aplicación práctica, resultando que, por causa del puro afán de saber, desaparecería el gusto por la acción, sin que nadie quisiera ocuparse de los asuntos civiles"*

De acuerdo con Mayz¹⁵³, lo propuesto por Schleiermacher, más que una concesión al espíritu profesional y pragmático, lo que pretendía era subordinar éste a los fines científicos que en la Universidad deberían prevalecer por encarnar ésta, en su sentido filosófico, la más alta instancia creadora y ordenadora del saber.

La concepción de la universidad como una imagen de la ciencia encuentra su máxima expresión en el pensamiento de Humboldt¹⁵⁴, uno de los intelectuales más relevantes de Alemania a quien se le debe la fundación de la Universidad de Berlín en 1810.

Para Humboldt, lo que sirve y actúa como fundamento de la universidad, en tanto establecimiento científico superior, es su destinación exclusiva al cultivo de la *ciencia “abarcada por sí misma y en su totalidad”* en el más profundo y amplio sentido de la palabra. Ahora bien, como lo esencial de la ciencia, según él, *“es el principio de que ella no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y, que, por tanto, debe ser incesantemente, objeto de investigación”*, en la organización interna de los establecimientos científicos superiores la investigación debe tener una función y jerarquía preeminente, so pena de que éstos puedan confundirse con las escuelas. Tan pronto se deja de investigar, la auténtica ciencia se esfuma y convierte en algo superficial o vacío.

¹⁵³ MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P. 40

¹⁵⁴ HUMBOLDT, W. Von. *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. Las citas del autor que aparecen entre comillas son extraídas de este texto, pero están referenciadas en: MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P.40-45.

Humboldt no estuvo de acuerdo con la propuesta de Schleiermacher de incorporar las escuelas superiores a la universidad. Según él, las escuelas *“no están llamadas a anticipar la enseñanza de las universidades”*, ni éstas constituyen *“un mero complemento de la escuela, de igual naturaleza que ella, o un curso escolar superior”*. La auténtica labor de las escuelas debería consistir, por eso mismo, en representar una fase de la vida juvenil que prepare el tránsito del joven hacia la universidad, *“de modo que se pueda respetar su libertad y su independencia, lo mismo en lo psíquico que en lo moral y en lo intelectual, desligándolo de toda coacción y en la seguridad de que no se entregará al ocio ni a la vida práctica, sino que sentirá el anhelo de elevarse a la ciencia, que hasta entonces sólo de lejos, por decirlo así, se le había mostrado”*. Por eso, planteaba que era un deber del Estado *“mantener en toda su pureza y su firmeza la separación entre los establecimientos superiores y la escuela (no sólo en teoría y de un modo general, sino también en la práctica y en las diversas modalidades concretas)”*. Si no lo hace, o por cualquier circunstancia permite que las escuelas no preparen a los jóvenes *“con vista a la ciencia pura”*, el talento de aquellos *“se hundirá inmediatamente o antes de terminar su formación en actividades de carácter práctico, inutilizándose también para estas mismas tareas, o se desperdigará por falta de una verdadera aspiración científica superior, en conocimientos concretos y dispersos”*.

La oposición entre *ciencia y profesión* se hace evidente en el pensamiento de Humboldt a partir de su propia concepción de la ciencia como un *problema permanente –en cuanto saber o conocimiento en constante progreso y desarrollo–*, que surge como fruto de la imprescindible *investigación* que debe energizar aquélla. *Investigar*, en tal sentido, significa no detenerse en los resultados obtenidos –contar con ellos o utilizarlos para obtener beneficios prácticos–, sino asumir la actitud de un metódico y progresivo

cuestionamiento de los mismos, a fin de lograr así el ininterrumpido avance del saber científico. La *actitud profesional*, por el contrario, es aquella que, una vez obtenidos los resultados, busca utilizarlos para lograr pragmáticamente fines beneficiosos o provechosos para el hombre.

La característica esencial de los establecimientos científicos superiores, sostiene Humboldt, es que *“no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto y, por consiguiente, siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados”*. De ahí que la relación entre maestros y alumnos en estos centros científicos sea, por tanto, completamente distinta a la que impera en la escuela. *“El primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro”*. La auténtica labor del maestro, en tal sentido, no es sólo enseñar, sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa que exige el genuino cultivo de la ciencia... enseñándolos a investigar.

Docencia e investigación comenzaron a formar desde entonces, una indiscernible unidad en la transición universitaria alemana, aunque realmente, en cuanto enseñanza científica, la auténtica y determinante función de aquel binomio recaían primordialmente sobre la *investigación*. *“El progreso de la ciencia –afirma Humboldt- es manifiestamente más rápido y más vivo en una universidad, donde se desarrolla constantemente y además a cargo de un gran número de cabezas vigorosas, lozanas y juveniles. La ciencia no puede nunca exponerse verdaderamente como tal ciencia sin empezar por asimilársela independientemente, y, en esas condiciones, no sería concebible que, de vez en cuando e incluso frecuentemente, no se*

hiciese algún descubrimiento. Por otra parte, la enseñanza universitaria no es una ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en lugar de ver en ella un medio auxiliar al servicio de éste. Si las universidades se hallasen debidamente organizadas –apunta finalmente- la profundización de la ciencia podría dejarse a cargo solamente de ellas, prescindiendo de las academias para estos fines”.

De acuerdo con Humboldt, estudiar o investigar es hacer ciencia y hacer ciencia, en el fondo, es cultivar asimismo la filosofía, valga decir, un saber o conocimiento dotado de unidad y totalidad... *“arrancado de la profundidad del espíritu”*. De allí que señalara expresamente: *“si en los centros científicos impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será preciso velar por ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones, no faltará ni la unidad ni la totalidad, lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico”*.

Para darle vida y existencia a tal método científico, como baluarte potenciador de los establecimientos científicos superiores, era necesario también que el Estado les proporcionara una absoluta y perfecta libertad para realizar sus trabajos. Como dichos centros *“sólo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia, los principios imperantes dentro de ellos deben ser la soledad y la libertad”*. Soledad (*Einsamkeit*), entendida como condición de posibilidad para desarrollar con completa autonomía el encuentro del espíritu consigo mismo en la ardua y agónica lucha de enfrentarse con la verdad; y *libertad (Freiheit)*, en cuanto

garantía para que los frutos de semejante encuentro no fueran entorpecidos, coartados o negados por la ingerencia del Estado.

Según Porta¹⁵⁵, Humboldt plasmó, tanto en sus escritos como en sus actuaciones políticas en materia de educación, el ideal neohumanista de la formación basado en el enciclopedismo y en la libertad del individuo (libertad de aprender, libertad de enseñar, soledad y libertad del investigador y del estudiante). Su modelo de Universidad va ligado a una concepción del hombre, considerado como individuo que necesita libertad para poder alcanzar el grado máximo de desarrollo de sus capacidades. Como representante del idealismo, junto con Fichte y Schleiermacher, impregnó la nueva universidad de este enfoque. A Humboldt le interesaba la formación del hombre y el proceso que da lugar al perfeccionamiento del individuo y su desarrollo. Con esta concepción, la idea de autorrealización pasa a un primer plano.

Este arquetipo constituyó lo que se conoció como el *modelo alemán, modelo científico-educativo o modelo humboldtiano de universidad*. Resulta fácilmente comprensible el atractivo de este modelo en ambientes intelectuales y en los universitarios, tanto de la época como posteriores, ya que situaba la libertad por encima de todo y fomentaba el interés por el progreso científico y el dinamismo de la Universidad a través de la participación de los estudiantes, que debían trabajar en *seminarios*. Este enfoque, basado en una enseñanza fundamental, origen de verdaderos progresos científicos y de estudiantes con una cultura sólida y profunda, resultaba totalmente innovador frente al de las universidades de la época.

¹⁵⁵ PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 32-33

La Universidad de Berlín, hoy Universidad de Humboldt, era una gran sede del humanismo en todos sus aspectos y, al incorporar la ciencia y la investigación a la Universidad, hizo que la institución empezase a dar los primeros pasos para salir de una enseñanza escolástica repetitiva y la Universidad comenzara a recobrar su prestigio y su pertinencia para la sociedad de su entorno, frente a la situación de épocas de decadencia de siglos anteriores.

No obstante, hay que destacar como lo señala Mayz¹⁵⁶, que cuando se inauguró la Universidad de Berlín en 1810, su población estudiantil era de 256 alumnos y su cuerpo docente no sobrepasaba los 54 profesores; se trataba por tanto, por su estilo y finalidades, de una universidad de *élites*, destinada exclusivamente a la formación de una aristocracia intelectual cuya primordial misión consistía en fomentar la ciencia y la cultura que Alemania requería para afianzar su posición en el concierto de los pueblos europeos. Lo mismo ocurrió posteriormente, con ligeras variantes, en el resto de las universidades que siguieron el modelo de la humboldtiana.

En la universidad humboldtiana cada profesor podía y/o debía enseñar e investigar al mismo tiempo. Para ello, como un instrumento indispensable, cada catedrático titular contaba con su correspondiente laboratorio o instituto, donde asistido por sus ayudantes realizaba sus búsquedas, exploraciones y pesquisas, en el campo de su especialidad. Sus lecciones, o bien sus seminarios, se nutrían de los resultados de aquella fructífera labor, destinada (según palabras textuales de Humboldt) a formar unos jóvenes cuyas cabezas *“piensan conjuntamente con la del profesor”* y cuyas observaciones críticas *“espolean a quien se halla habituado a esta clase de estudios”*. Por

¹⁵⁶ MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P. 88

esto, concluía Humboldt, “*la enseñanza universitaria no es ninguna ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en vez de ver en ella un medio auxiliar al servicio de éste*”.

Pero, ¿cómo hacer –se pregunta Mayz¹⁵⁷- para proporcionar un laboratorio, o siquiera las mínimas condiciones para investigar a 4000, 6000, 24000 o 54000 docentes? Es más, ¿tienen todos ellos, acaso, disposición y aptitudes para semejante labor? ¿Cómo compatibilizar, por otra parte, la creciente cantidad de horas de docencia que se exige a un profesor universitario (en vista del exorbitante número de alumnos que requieren enseñanza) con el sosiego intelectual que demanda la investigación? ¿Cómo encontrar aquella *soledad* de la que hablaba Humboldt en medio del tumulto masificador de la universidad contemporánea? ¿Cómo concebir esa *libertad* cuando el profesor, forzado por las circunstancias, debe enseñar lo que demanda la formación profesional de sus alumnos?

Otro problema con el cual nos tenemos que enfrentar en el ámbito universitario y que cuestiona el modelo humboldtiano tiene que ver con que la enorme masa de individuos que hoy acude a las universidades tiene como interés primordial y casi exclusivo, obtener una preparación profesional que los capacite para el desempeño de un trabajo.

Según Mayz¹⁵⁸, si en la universidad germánica las ocupaciones prácticas y/o profesionales eran secundarias –ya que la misma, como lo señalara Humboldt, debía dedicarse a la ciencia pura y al cultivo de sus problemas no resueltos, dejando para la escuela la enseñanza de “*los conocimientos*

¹⁵⁷ Ibid. p. 89

¹⁵⁸ Ibid. P.90.

adquiridos y consagrados”-, en cambio son éstos –bajo la forma de un saber profesional, instrumental y aplicable- los que en su mayoría puede y debe transmitir la universidad contemporánea. Ni la actitud general de los estudiantes está guiada por un amor desinteresado hacia el saber, ni los propios reclamos y exigencias que la sociedad formula a la universidad son los de formar científicos que se dediquen a la investigación. La Universidad, y, en general, la educación superior, tienen como una finalidad primordial e ineludible formar los profesionales y técnicos que las necesidades sociales y la creciente división del trabajo demandan perentoriamente.

Por su parte Bayer, considera que la concepción predominante que se tiene actualmente sobre el sentido de la Universidad y lo que se debe enseñar en ella va en contravía con el espíritu originario que ésta tenía como *Academia*. Según él, aunque está claro que las universidades actuales no son como la *Academia* de Platón, no obstante, lo que llamamos universidad se remonta, en su espíritu, a la *Academia*, aunque ya se haya perdido de modo cabal el sentido original con que la *Academia* -y lo *Académico*- vinieron al mundo, pues “*lo que podríamos llamar el espíritu universitario, o incluso académico, tiene su origen en la escuela de Platón, en el esfuerzo de reunir a quienes buscan el saber para conseguirlo más fácilmente y con mayor seguridad*”¹⁵⁹. En general, “*no sabemos lo que tenemos entre manos, pues a lo largo de la historia y por causas múltiples y complejas el sentido de lo que es una Universidad se ha perdido de nuestro panorama... para el común de la gente, la Universidad no es el templo del saber sino tan sólo una especie de campo de entrenamiento del personal que necesita el mundo del capital... No buscan ninguna sabiduría, un saber que los haga felices por sí mismo. Lo que persiguen no es otra cosa que adquirir las destrezas necesarias para*

¹⁵⁹ BAYER (2000). Op. Cit. P.39

poder ocupar un puesto en el mundo del trabajo, en prepararse para la competencia a la que la sociedad los somete, en un 'poder hacer' para el cual requieren educación (a esto se ha reducido el antiguo y noble concepto de educación en el ámbito universitario)”¹⁶⁰ “En la actual universidad se hace algo poderosamente destructivo, pues a fuerza de pragmatismo, de utilitarismo, de sofisticación en el lenguaje especializado y de orgullo en la ignorancia, se distrae a los hombres de esa búsqueda vital que cada individuo debe emprender de su propia voz... La esencia del quehacer universitario, radica en el esfuerzo por lograr un saber comprensivo, abarcante, y tan amplio como sea posible a cada uno, del mundo en el que vivimos, según la esencia (y según el método que exija) del objeto particular que se desea conocer”¹⁶¹

Pero hay otro factor, que en concepto de Mayz, resulta más determinante en la crisis y ruptura del modelo humboldtiano: *la financiación de la investigación en la universidad. “En efecto, si bien es cierto que muchas universidades (sobre todo en los países desarrollados) destinan cuantiosos recursos presupuestarios para mantener la investigación en su seno, la investigación que en nuestros días actúa como auténtica pionera y descubridora de caminos en la ciencia ya no es capaz de realizarse en las instalaciones y con los recursos económicos con que cuentan las universidades. Es más: su carácter reservado –secreto y muchas veces estratégico en relación con los propios fines de la industrial y/o del Estado- sólo permite que ella sea accesible a una minoría de personas sobre quienes recaen las máximas medidas de vigilancia y protección. Resulta por ello evidente que ningún profesor –cuya actividad investigativa tenga un real interés para los fines*

¹⁶⁰ Ibid. P. 42

¹⁶¹ Ibid. p.46

competitivos de la industria o los de seguridad de algún Estado- pueda compartir el resultado de aquella con sus estudiantes”¹⁶²

Dado que la revolución industrial se había extendido en Alemania a finales del siglo XIX y que el entorno socioeconómico pedía a las universidades que diesen respuestas a sus nuevas necesidades, la Universidad tuvo que plantearse nuevas funciones y todo ello la alejaba de la concepción elitista del arquetipo humboldtiano. Fue en este contexto donde se crearon las *Technische Hochschulen*, para ofrecer una formación técnica de alta calidad y al servicio de la industria, si bien al margen de la Universidad, lo que supuso excluir de la Universidad las disciplinas tecnológicas. Los institutos de investigación también se crearon fuera de la Universidad, lo que venía a representar una división del trabajo entre investigación y enseñanza. La *Kaiser-Wilhelm Gesellschaft* creada en 1911 resultaba de la asociación de los industriales, los investigadores y el Estado para fundar Institutos independientes de la Universidad¹⁶³.

Con el desarrollo del capitalismo y el avance de la tecnología y las comunicaciones, ya en el siglo XX en los Estados Unidos comienza a emerger otro modelo de universidad que retoma lo más avanzado de Europa y le introduce otros elementos de innovación: se trata de la *universidad organización*.

El perfil inicial de las universidades norteamericanas basadas en los *Colleges británicos*, evolucionó rápidamente, tanto para introducir enseñanzas que en Europa no se consideraban propiamente universitarias, entre ellas *las técnicas, las de finanzas, las de negocios* (La *Harvard Business School* se

¹⁶² MAYZ V., Ernesto (1991). Op. Cit. P. 90-91

¹⁶³ PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 35

fundó en 1908), como para orientarse hacia la investigación. Estas Universidades adoptaron pronto una *estructura en departamentos*, frente a la de cátedras, para favorecer la innovación.

Este modelo de Universidad, según Porta, se define de una manera instrumental: *“es una Universidad en la que la investigación ha pasado a ser su punto central. En ellas se establecen y priorizan objetivos de investigación, que se negocian con los organismos y empresas financiadoras para obtener los recursos necesarios”*¹⁶⁴

Para algunos, sostiene Porta, *“la Universidad norteamericana ha pasado a ser una empresa de servicios, con una pronunciada orientación hacia la investigación. En tal sentido se puede afirmar que se trata de un nuevo arquetipo de universidad, el de la universidad de investigación o universidad organización. Una organización de producción y control, centrada en la investigación. Además de las actividades investigadoras y las docentes, se ocupa de la orientación del estudiantado; considera que el presupuesto constituye un instrumento de política y de gestión de la Universidad; presta atención a la financiación, a la transferencia de tecnología y a las relaciones públicas”*¹⁶⁵. Cabe indicar, puntualiza Porta, que *“el arquetipo de universidad organización responde a una sociedad centrada en el crecimiento económico y la innovación tecnológica, que deja un tanto de lado la formación cultural y en valores de amplios sectores de población”*¹⁶⁶

¹⁶⁴ PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 48

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ibid. p. 49

De acuerdo con Laszlo¹⁶⁷, las Universidades estadounidenses retoman en cierta medida la idea originaria de ser *lugares en los que estudiantes de todas partes son recibidos* y no han pretendido ser *lugares donde todos los asuntos sean estudiados*. En tal sentido, la preocupación de estas universidades por dar respuesta a las necesidades de sus respectivos entornos ha sido general y muy patente. En las más prestigiosas ello ha conducido a una especialización en determinados ámbitos, en los que han buscado la excelencia. Este planteamiento resulta muy evidente al observar el panorama universitario de los Estados Unidos y explica, por ejemplo, que las universidades de Los Angeles (*La University of Southern California* y *la University of California Los Angeles*) cuenten con importantes departamentos de música y de estudios cinematográficos, para responder a las necesidades de la industria del cine y de la televisión; la importancia de la investigación agrícola en el *campus* de Davis de Universidad de California; que las universidades de Pensilvania y de Kentucky orienten sus escuelas de ingeniería mecánica en función de los requerimientos de las acerías locales; que las universidades de Texas se centren en la industria del petróleo, mientras que universidades como la de Nebraska se dediquen al estudio de los artistas locales y a la prehistoria en el Estado y que otras se orienten hacia otras tantas temáticas de interés para los respectivos entornos socioeconómicos.

Se podría argumentar, según Porta, que en estas universidades no ha prevalecido la idea de libertad que Humboldt propugnaba para el profesorado universitario, debido a dos factores principalmente: por un lado, el interés de estas universidades por lograr una identidad colectiva que subtienda objetivos comunes de la institución y, por otro, que en uso de su autonomía

¹⁶⁷ LASZLO, P. (1996). *Les universités américaines*. Dominos/Flammarion, 124 pp. Citado en: PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 48

han tenido la posibilidad de incorporar a aquel profesorado cuyo perfil resultase más adecuado para alcanzar dichos objetivos. En estas universidades los docentes tienen una posición subordinada, no intervienen en la gestión económica de su universidad ni en los órganos de gobierno, y su papel queda restringido a aspectos académicos; los que financian una universidad son quienes están representados en sus órganos de decisión, mientras que la intervención del Estado es muy débil.¹⁶⁸

A partir de 1990, con la terminación de la guerra fría y el avance de los procesos de la globalización, y con el incremento de los costos de las universidades, la sociedad empezó a interesarse más por el destino de los recursos que reciben estas instituciones. Todo ello ha ido llevando a *“la progresiva privatización de la oferta universitaria ‘de calidad’; la tendencia a producir licenciados/as de primera, de segunda, de tercera; la invasión de los modelos estadounidenses de estructuración universitaria”*¹⁶⁹.

La nueva terminología, propone una serie de consignas que se han puesto de moda: *control, excelencia, reputación, competencia, tensión, calidad...*, en el sistema educativo en general y en el universitario en particular. En parte, debido a la influencia del *“Nuevo Orden”* estadounidense, en detrimento de la cultura universitaria humanística; también porque la limitación y progresiva reducción de los presupuestos educativos abocan al necesario control público de las inversiones económicas en la universidad. Otro motivo argumentado es el de la competitividad interuniversitaria: para que una universidad se sitúe *“ventajosamente”* en el ranking nacional e internacional

¹⁶⁸ PORTA, Jaume (1998). Op. Cit. P. 47

¹⁶⁹ BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia y FERRERES, Vicent. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona. P.29

es preciso la existencia de una evaluación institucional, de la investigación y la docencia¹⁷⁰

Los cambios sufridos por la universidad a partir de la introducción de las ciencias modernas en los departamentos creados a su interior, ha hecho coexistir –desgraciadamente coexistir y no comunicar- desde entonces dos culturas en el ámbito universitario: la cultura de las humanidades y la cultura científica.

De aquí la doble función paradójica de Universidad, como lo señala Morín: *“adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de la formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones técnicas y otras, aunque también y especialmente proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica”*¹⁷¹

¿Debe la Universidad adaptarse a la sociedad o bien debe la sociedad adaptarse a la Universidad?. De acuerdo con Morín, *“existe complementariedad y antagonismo entre las dos misiones, adaptarse a la sociedad y hacer que la sociedad se adapte a uno mismo. Una conlleva la otra en un bucle que debería ser productivo. No se trata solamente de modernizar la cultura: se trata también de culturizar la modernidad”*¹⁷²

A través de la misión transecular, *“la Universidad hace un llamamiento a la sociedad para que adopte su mensaje y sus normas: inculca en la sociedad una cultura que se ha hecho para formas previsibles o efímeras del ‘hic et nunc’, sino que se ha hecho para ayudar a los ciudadanos a vivir su destino*

¹⁷⁰ Ibid. p. 41

¹⁷¹ MORÍN, Edgar (1998). Op. Cit. P. 20

¹⁷² Ibid.

*'hic et nunc'; la Universidad descansa, ilustra y fomenta en el mundo social y político valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la conciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación debe permanecer abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento*¹⁷³

Los desarrollos propios de nuestra época y de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más a menudo y cada vez más ineluctablemente a los retos de la complejidad. Nuestra formación escolar y universitaria nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de las otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar “lo que se ha homogeneizado conjuntamente”, es decir, según el sentido del término: lo complejo.

El pensamiento que corta, aísla, permite a los especialistas y expertos ser muy productivos en sus compartimentos, y cooperar con eficacia en los sectores de conocimientos no complejos, especialmente los relativos al funcionamiento de las máquinas artificiales; aunque la lógica a la que obedecen extiende sobre la sociedad y las relaciones humanas las limitaciones y mecanismos inhumanos de la máquina artificial y su visión determinista, mecanicista, cuantitativa y formalista, ignora, oculta o anula todo lo que es subjetivo, afectivo, libre, creador. Además, los caracteres parcelados son ciegos a las “interretroacciones” y a la causalidad en bucle, y a menudo tienen también en cuenta los fenómenos vivos y sociales según la causalidad lineal y la concepción mecanicista/determinista, válida sólo para las máquinas artificiales.

¹⁷³ Ibid. p. 20-21

Además, nos encontramos con la desunión que ha tenido lugar entre la *cultura humanista*, que alimentaba la inteligencia general, y la *cultura científica*, que a veces está ella misma compartimentada de forma hermética entre las disciplinas. *“La no-comunicación entre las dos culturas comporta graves consecuencias tanto para la una como para la otra. La cultura humanista revitaliza las obras del pasado; la cultura científica sólo valora los logros del presente. La cultura humanista es una cultura general que, a través de la filosofía, el ensayo, la novela, plantea los problemas humanos fundamentales y hace un llamamiento a la reflexión. La cultura científica suscita un pensamiento consagrado a la teoría, y no una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la propia ciencia”*¹⁷⁴.

Por esto, si buscamos reformar la Universidad para hacerla más pertinente al momento actual, se hace indispensable –según Morín-, reformar también el pensamiento, pues *“no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han reformado previamente los espíritus, y no se pueden reformar los espíritus si previamente no se ha reformado la institución”*¹⁷⁵

Es necesario sustituir el pensamiento que desune por el pensamiento que une, y esto exige entre otras cosas: que la causalidad unilineal y unidireccional sea reemplazada por una causalidad en bucle y multirreferencial; que la rigidez de la lógica clásica sea corregida por una dialogística capaz de concebir nociones tanto complementarias como antagonistas; que el conocimiento de la integración de las partes en un todo sea completada con el reconocimiento de la integración del todo en el interior de las partes; que la enseñanza parcelizada sea superada por una

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid. p. 24.

enseñanza que desarrolle la aptitud para contextualizar y globalizar, para posibilitar la producción de conocimiento pertinente, es decir, aquel capaz de situar todo tipo de información en su contexto y en el conjunto global donde se inscribe¹⁷⁶

La reforma del pensamiento necesaria es aquella que genere un pensamiento del contexto y de lo complejo. El pensamiento del contexto, para buscar siempre la relación de inseparabilidad y de “interretroacción” entre todo fenómeno y su contexto, y de todo contexto con el contexto planetario. Y el pensamiento de lo complejo, para captar las relaciones, las interacciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas, que respete lo diverso toda vez que reconoce la individualidad; un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre el todo y las partes¹⁷⁷.

La reforma del pensamiento es una necesidad social clave para formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo, porque *“permitiría frenar el deterioro democrático que suscita, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, especialistas de todo tipo, que limita progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la aceptación ignorante de las decisiones de aquellos que son considerados que saben, pero que de hecho practican una inteligencia que rompe la globalidad y la contextualidad de los problemas. El desarrollo de una democracia cognitiva sólo es posible en una reorganización del saber donde resucitarían con una nueva forma las nociones trituradas por la*

¹⁷⁶ Ibid. p. 23

¹⁷⁷ Ibid. p. 23-24.

*fragmentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad*¹⁷⁸

Si la complejidad de los problemas de nuestro tiempo nos desarma, será necesario como dice Morín, *“que nos rearmemos intelectualmente educándonos a pensar la complejidad”*, porque *“nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas”*¹⁷⁹. Por eso la enseñanza en la universidad debe contribuir al pensar científico y filosófico desde la complejidad y en contexto planetario.

¹⁷⁸ Ibid. p. 27

¹⁷⁹ Ibid. p. 28

4 A MANERA DE CONCLUSIÓN: RECUPERAR EL SENTIDO DE LO ACADÉMICO DESDE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA HOY IMPLICA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA EN UNA VÍA HACIA EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y CIENTÍFICO DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE, Y ARTICULAR EN UN SOLO PROCESO DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

En el ámbito universitario por lo general se ha comprendido *la Academia o lo Académico* como equivalente únicamente a lo “teórico” y/o la docencia, separado de la práctica y la investigación. No obstante, como se ha podido evidenciar en los apartados anteriores, desde el sentido del espíritu originario de *lo Académico* en su relación con la universidad, esta división no se corresponde con su esencia

Enseñar hoy en la Universidad con *espíritu académico* posibilita fundamentalmente la conformación de *comunidades académicas* orientadas hacia la *búsqueda permanente y desinteresada de la verdad*¹⁸⁰ (*sentido filosófico de lo académico*), y a la *producción de conocimientos* (*sentido científico de lo académico*), con miras a ser *comunicados a la sociedad* (*sentido de servicio de lo académico*) para que contribuyan de manera

¹⁸⁰ La expresión “*búsqueda de la verdad*” puede prestarse a un grave equívoco, ya que ella podría inducir a pensar que buscando se puede encontrar “*algo*” que es manifiesto y reconocible por sí mismo: la verdad; o que la verdad “*se puede poseer*”, como si se tratara de un puro objeto. Ni la ciencia ni la filosofía moderna tienen hoy una concepción tan simplista como insuficiente de la verdad. El hombre de ciencia sabe que puede avanzar encontrando certidumbres provisionales (eso es la búsqueda de la verdad), pero, al mismo tiempo, ampliando el horizonte de lo que ignora. Y sabe también que esa búsqueda la hace en un mar de incertidumbres. (Cfr. ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. P.134).

pertinente al mantenimiento y desarrollo de la cultura¹⁸¹ de la humanidad (*función social de la universidad y sentido contextual de lo académico*).

No se puede hablar de lo *académico* sin que se implique en ello la *búsqueda permanente de la verdad* y la *curiosidad insaciable*, que son los dos atributos básicos para asumir una actitud científica. La *búsqueda de la verdad*, en tanto consagración o predisposición, es el punto de arranque esencial, porque con ella se trata de preguntarse y realizar el esfuerzo de resolver con el máximo rigor las cuestiones planteadas como problemas, sin pretender obtener respuestas acabadas, sino dejando siempre abierta la posibilidad a nuevas búsquedas y nuevas preguntas. La *curiosidad insaciable*, por su parte, como interrogación permanente de la realidad¹⁸², mantiene la actitud científica abierta a la duda y al re-examen de lo ya descubierto, e interpelada por lo que no se conoce. Búsqueda de la verdad y curiosidad insaciable son dos aspectos complementarios de un mismo proceso –*la formación del espíritu científico*–, que conducen a una *actitud existencial en la que la vida y la ciencia no se separan*. Ambas cosas no sólo no deben dissociarse, sino que cada una ha de servir para enriquecer a la otra, teniendo en cuenta que la vida es una totalidad y la ciencia un aspecto de esa totalidad.

¹⁸¹ Cultura es el conjunto de ideas y realizaciones de la humanidad. Para preservarla y desarrollarla, la sociedad necesita formar a ciudadanos que como trabajadores se apropien de esa cultura y la apliquen (profesión), y, que además, la enriquezcan mediante la creación (investigadores, artistas). El proceso de formación de profesionales y de solución de problemas con un enfoque creador es el *objeto* de las universidades (Cfr. ALVAREZ, Carlos M. (1996). *La universidad como institución social*. La Habana: Editorial Academia. P. 2)

¹⁸² De acuerdo con Ander-Egg, la realidad es la totalidad de aquello con lo que el hombre se relaciona o puede relacionarse en su devenir; es el mundo en toda su riqueza ontológica. También es, por tanto, “lo que puede existir” y “lo que ha existido”. La realidad se manifiesta en una doble dimensión: *la realidad natural*, que se identifica con lo no-humano (especialmente con la naturaleza), y *la realidad social*, que se identifica con los humanos (especialmente con la sociedad). (Cfr. ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. P.34-35)

El reconocimiento de que el saber siempre es limitado y la comprobación de que el suelo sobre el que se marcha ya no es firme, hacen que la búsqueda de la verdad se realice abierta a toda nueva perspectiva, aunque lo nuevo contradiga las propias convicciones que daban una cierta sensación de seguridad y validez, a lo que teníamos como un saber cierto. Quien no busca la verdad es porque se cree en posesión de ella; consecuentemente, nada tiene que encontrar y nada tiene que buscar. El hombre sabio y el hombre de ciencia son los que saben, y al mismo tiempo saben lo mucho que ignoran, y por eso trabajan más por la incertidumbre que por las certezas. Por eso, en la búsqueda de la verdad –decía Karl Popper- *“el mejor plan podría ser comenzar por la crítica de nuestras más caras creencias. Puede parecer un plan perverso, pero no será considerado así por quienes desean hallar la verdad y no la temen”*

Desde la *“instalación en la verdad”* que se cree poseer, es imposible el menor atisbo de actitud científica, que es, sobre todo, actitud de búsqueda. El asumir verdaderamente el estilo del pensar científico implica siempre la pérdida de toda arrogancia en cuanto a considerarse dueño o propietario de verdades incontrovertidas o de certezas absolutas; el sabio es el que pone en cuestión el valor de sus ideas y se esfuerza siempre en mirar hacia delante.

Karl Jaspers, refiriéndose a la filosofía, decía: *“La búsqueda de la verdad, no la posesión de ella, es la esencia de la filosofía. Filosofía quiere decir ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta... Es como el horizonte: a medida que nos movemos hacia él, se nos aleja... Es como el mar: siempre enigmático y hermoso, siempre cambiante y siempre el mismo. La filosofía*

*es un saber –saber peculiar y único-, pero también una búsqueda amorosa, una entrega radical, un no salir del asombro, una insatisfacción constante”*¹⁸³

Si cambiamos la palabra “filosofía” por ciencia”, todo es igualmente válido.

La actitud científica supone “*la capacidad de aprender, “desaprender” (tirar por la borda lo ya aprendido cuando es evidente que no sirve) y reaprender continuamente (reciclaje permanente)*”¹⁸⁴. Por eso, si uno tiene actitud científica, debe estar siempre dispuesto a dejarse interpelar (por la realidad, los acontecimientos, las personas...) y de ponerse en duda, de interrogarse, de cuestionarse, y de rectificar la postura propia o la concepción que se ha sostenido, en el momento mismo en que se haga evidente la necesidad de hacerlo.

La actitud científica es también, una aptitud general para tratar problemas, relacionar las cosas y para evitar las superficialidades, la “*opinionitis*” acerca de todo lo existente. No es suficiente adquirir una buena formación teórica o tener un manejo riguroso de los métodos y técnicas de investigación para desarrollar la capacidad de investigación, porque la actitud científica no se expresa tanto en disponer de un mayor y mejor bagaje de conocimientos, sino en la *capacidad de unir la racionalidad con la experiencia de la vida cotidiana, manifestando un modo de ser, de pensar y de hacer*. El pensamiento científico, decía Bachelard, “*es un libro activo, un libro a la vez audaz y prudente, un libro del que quisiéramos dar ya una nueva edición*

¹⁸³ JASPERS, Karl (1968). *La filosofía de la existencia*. Madrid: Aguilar. Citado en: ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. P.140.

¹⁸⁴ ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. P.137.

*mejorada, refundida, reorganizada. Se trata realmente del ser de un pensamiento en vías de crecimiento*¹⁸⁵

Lo académico, al estar orientado a la búsqueda de la verdad y a unidad del saber, *no es posible que se realice sino en la comunicación. Es un todo decir académico y comunicación.* La investigación y la expresión de la verdad no pueden darse sino en una *comunidad académica*, que es en lo que consiste fundamentalmente, *la Universidad*. Porque, a partir del saber originario, en cualquier investigación parcial hay lo que no es privativo de ninguno y que, sin embargo, a todos pertenece; y esto común (la verdad del ser perseguida en la investigación) es lo que da el sentido del *versus unum (hacia la unidad del saber)* que es como la médula misma de lo académico, constituyente de la Universidad.

De acuerdo con Caturelli, es cierto que muchas cosas pueden “saberse” (quizá las más numerosas) fuera del ámbito académico, pero *lo que académicamente puede ser sabido no es posible sino en la comunicación, y como no hay comunicación sin comunidad* (lo propio de lo que es común) cuando se piensa en lo académico –tenido presente y actuante en cada investigación particular si es auténtica- se lo postula siempre como teoría del ser-en-comunión (*communio*), es decir, sociedad o mutua participación: y tal comunión es (o debe ser) la Universidad. Luego, Universidad y comunicación se necesitan y aun se hacen uno porque *la Universidad es la comunidad académica*¹⁸⁶.

No es posible entonces pensar *la Universidad* como una “casa” donde todos son como mónadas aisladas y donde cada uno sigue su propio proceso de

¹⁸⁵ BACHELARD, Gastón (1972). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

¹⁸⁶ CATURELLI (1963). Op. Cit. p. 41-43

investigación, sino *como la común-uniión de docentes y discentes que se encaminan hacia la unidad del saber en la verdad (versus unum)*. Lo otro, es decir, las mónadas aisladas no solamente no son Universidad, sino que son –en cuanto caricatura- el negativo de la *Universidad que es común-uniión académica o es nada*. Desde los más remotos esbozos de Universidad como la Academia de Platón, siempre se trató de una comunidad realizada en virtud de la verdad perseguida; y *sin comunidad no hubiese habido Academia*.

Si la Universidad se nos aparece como el lugar de la investigación y la comunicación, luego, *“como no hay investigación sin comunicación, no hay investigación sin explícita o implícita docencia”*¹⁸⁷, que se sigue necesariamente de la comunicación; por eso enseñar (*docere*) es mostrar o, mejor aun, anunciar la verdad tal como ella se manifiesta o desoculta aun en la más modesta de las investigaciones.

Desde la misma etimología del término docencia encontramos su sentido de comunicación, tal como lo plantea Rodríguez:

“Una de las líneas de la etimología de docencia, la podemos rastrear en “Didaxis” que tendría un sentido más activo, y Didáctica sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo didaktikos, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos docere y discere, enseñar y aprender respectivamente, campo semántico de los cuales pertenecen las familias de palabras tales como: Docencia, doctor, docto, doctorando, doctoral, doctorado, doctrina, discente, disciplina, discípulo; y son derivados directos de docere: documento, y dócil (que

¹⁸⁷ Ibid. P. 44-45

*aprende fácilmente). La palabra docere deriva a su vez de ducere que significa conducir o guiar; la función de "maestro", además es la de *fácere et docere* (hacer/enseñar)". El verbo latino docere, que traducimos como "enseñar", tiene efectivamente el significado que le es más propio a esta palabra: "señalar hacia (*in signare*)", es decir, "mostrar", "hacer ver". Docere implica la responsabilidad de compartir el conocimiento y la información. Este principio incluye comunicar los resultados de sus observaciones e investigaciones científicas de sus colegas, a estudiantes, profesionales en entrenamientos y otros profesionales"¹⁸⁸*

Por eso, según Caturelli, enseñar implica, previamente, el saber (*scire*), de modo que en el acto docente hay un "doy la ciencia" (*do-scientiam*) en el sentido de anunciar la verdad descubierta en la búsqueda; pero al mismo tiempo, hay un revelarse o mostrarse la verdad en la comunicación. De donde se sigue que *todo acto docente es esencialmente comunión o no es docente*; y el acto de común-uni6n no parte exclusivamente de un maestro que anuncia la verdad, sino tambi6n del discipulo desde quien se desoculta o manifiesta la verdad; Siempre el acto docente implica los dos t6rminos de la comunicaci6n y si implica la comunicaci6n incluye necesariamente la *comunidad* en cuyo seno la docencia se puede realmente realizar. Y la comunidad es, precisamente, la Universidad¹⁸⁹.

De acuerdo con Alvarez y Gonz6lez, uno de los principios de la did6ctica postula que la formaci6n se logra en su esencia a trav6s de la comunicaci6n, entendida como un proceso y no como una simple transmisi6n de informaci6n:

¹⁸⁸ RODRÍGUEZ, Rub6n. *El rol docente*. En:

www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/articulos/rodriguez_rol docente.php-52

¹⁸⁹ CATURELLI (1963). Op. Cit. P.24

“El proceso de la comunicación en las instituciones educativas está integrado por el docente, quien se constituye en el destinador; el discente, que es el destinatario; y el mensaje, que es el discurso de las ciencias. Al aula de clase se va a comunicar la cultura de la humanidad. Pero el destinador ha realizado con antelación su propio proceso de comunicación con esa cultura, inmersa en un saber específico, y necesita crear métodos más eficientes y eficaces para traer esa cultura en una forma dinámica y motivante al discente para que éste, además de ser su destinador, la comprenda, la interprete y cree algo nuevo para la solución de problemas en el mundo social a través de las relaciones dialógicas que se generan en el aula de clase”¹⁹⁰

“La tarea del docente es erigir el acto educativo bajo un sistema de comunicación que supere la transmisión de la información. Este sistema involucra al discente en el proceso de comunicación al comprender e interpretar la cultura de la humanidad, los contenidos, para generar, en el desarrollo de las habilidades, no sólo operaciones y actividades sino actos comunicativos. Es la didáctica sumergida en los procesos de simbolización. Lo que el docente enseña, si es un acto de habla que produce acciones, modifica el mundo del destinatario, su pensamiento y sus comportamientos, así como su discurso y, por ende, su hacer. El docente forma a través de la comunicación”¹⁹¹

Concebida la Universidad como *Comunidad Académica* orientada a la búsqueda de la verdad y a la producción de conocimiento científico, *enseñar a pensar* tendría que ser uno de los objetivos esenciales de la enseñanza

¹⁹⁰ ALVAREZ de Z., Carlos M. y GONZALEZ A., Elvia (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. P. 73

¹⁹¹ Ibid. P.74

universitaria contemporánea, sin embargo, como afirma Bedoya, *“paradójicamente se enseña no para pensar, para ayudar a pensar, sino para evitar pensar, sólo para recibir informaciones, para recoger datos o conocimientos elaborados por otros, sin exigir, para que se dé esa recepción, el esfuerzo de pensar-los, de reflexionar-los (en el sentido de volver sobre ellos para examinar su contenido o estructura, o de volver sobre sí mismo para analizar qué es lo que está haciendo el alumno o cómo está procediendo al actuar como discente: para advertir si está pensando o no, o si se le exige algún proceso racional o si por el contrario, se le continúa negando el ejercicio de tal capacidad como se ha venido haciendo a través de todo el sistema educativo”*¹⁹²

Se enseña de tal modo que se evita que el estudiante piense o que realice un gran esfuerzo, tratando de *facilitarle* las cosas, de *ayudarle*, y de *resolverle* cualquier duda o dificultad que se le pueda presentar. Esto se debe, tal como lo señala Zuleta, a que *“la educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Esto no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡Mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información”*¹⁹³.

¹⁹² BEDOYA M., José Iván (1998). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar?* Santa Fé de Bogotá: Ecoe ediciones. P. 67

¹⁹³ ZULETA, Estanislao (1995). *La Educación, un campo de combate*. En: *Educación y democracia*. Bogotá: Tercer Milenio. P. 22-23

El *aprender a pensar con espíritu académico*, no se puede enseñar como una asignatura más o como un mero objetivo procedimental de la enseñanza encaminado hacia lo que algunos llaman “*el buen pensar*” o “*el verdadero pensar*”, pues así, tal como lo señala críticamente Martínez, “*antes que pensamiento, habría más bien domesticación del pensamiento*”¹⁹⁴. Por esto, el pensar con sentido académico no se puede concebir como el resultado de “*un conjunto organizado y sistemático de secuencias previamente diseñadas, o a lo menos, previsibles, cuyo camino tendría que seguir un sujeto para llegar así a una meta esperada, deseada y más o menos conocida (por lo menos para quienes guían el proceso)*”¹⁹⁵, sino al contrario, como un proceso complejo dotado de historicidad, y, por ende, en constante movimiento y transformación. Además, porque el “*saber pensar no es algo que se obtiene mediante una técnica, receta, método. Saber pensar no es solamente aplicar la lógica y la verificación a los datos de la experiencia. Esto supone también saber organizar los datos de la experiencia*”¹⁹⁶.

Lo dicho anteriormente, no significa que desde el proceso docente educativo, no se pueda y se deba ayudar a aprender a pensar con espíritu académico. El pensar es una capacidad que se puede adquirir; sin embargo, no es habitual que se dé. ¿Por qué sucede esto? Es cierto que pensar es algo peligroso para “lo establecido”, y para lo que es rutina en lo que se cree y en lo que se hace. Pero, si la Universidad es el lugar por excelencia -o debería serlo- de la racionalidad y del pensamiento, ¿Por qué no se enseña a pensar académicamente? De acuerdo con Ander-Egg, muy constantemente se

¹⁹⁴ MARTINEZ B., Alberto (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En: DIAZ, Mario; MUÑOZ, José (Editores). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic. P. 169.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ MORIN, Edgar (1981). Op. Cit. P. 107

parte de dos supuestos falsos: que las habilidades de pensar no son susceptibles de ser enseñadas o que no es necesario enseñarlas¹⁹⁷.

Pensar, es una actitud filosófica y científica propia de los seres humanos, una *“forma de detenerse frente a las cosas, de interrogarlas y de expresar las respuestas razonadas y reflexionadas; cuando se trata de la ciencia, estas respuestas se expresan en una abstracción científica”*¹⁹⁸. De ahí, que resulta difícil imaginar un objetivo educativo más esencial en el ámbito universitario que la enseñanza y el aprendizaje del pensar con espíritu académico.

Caturelli planteaba que *“todo auténtico pensar es un pensar el ser, y este pensar o teoría del ser se hace uno con lo académico... en su origen mismo lo académico es teoría y, si lo es, es filosofía y si es filosofía siempre se ordena al ser que es lo que debe ser pensado”*¹⁹⁹. De ahí que en una comunidad dedicada a pensar la verdad, aunque se consideren otros problemas (astronomía, música, geometría, como en la Academia de Platón) estos problemas sean considerados *académicamente*, es decir, en su *ascenso hacia la generalidad*, que como afirma Gadamer *“no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad”*²⁰⁰. Por eso, los saberes particulares, por inmediatos que sean y aparentemente más alejados de lo académico como tal, adquieren su sentido en su inmediata o mediata ordenación a la unidad del saber originario cuando son académicamente pensados.

¹⁹⁷ ANDER-EGG, Ezequiel (2001). Op. Cit. P. 80

¹⁹⁸ Ibid. p.79

¹⁹⁹ CATURELLI (1963). Op. Cit. P.23-24

²⁰⁰ GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme. P. 41.

Sin embargo, en una auténtica *comunidad académica* –como debe ser la Universidad-, no basta con “*ver*” o “*informar*” lo que pasa, sino que se requiere, tal como lo plantea Morín, “*saber pensar lo que se ve... y saber pensar el propio pensamiento*”²⁰¹. Para lograr esto, él mismo sugiere un camino: “*Tenemos, pues, que comprender qué reglas, qué principios ordenan el pensamiento que hace organizar lo real, es decir, seleccionar/privilegiar ciertos datos, eliminar/subalternizar otros. Tenemos que adivinar a qué oscuras pulsiones, a qué necesidades de nuestro ser, a qué idiosincrasia de nuestro espíritu obedece o responde lo que tenemos por verdad*”. Y concluye enfatizando: “*En una palabra, saber pensar significa indisolublemente saber pensar el propio pensamiento. Tenemos necesidad de pensarnos pensando, de conocernos conociendo*”²⁰². Esta es una exigencia reflexiva fundamental que debemos plantearnos en todo proceso docente-educativo, especialmente en el ámbito de la educación superior.

No es habitual pensar sobre el propio pensar. ¿Por qué pensamos unos problemas y no otros?, ¿Con qué criterios hacemos la selección o eliminación de los problemas que pensamos?. En cada persona juegan muchas y muy variadas razones: conveniencias económicas, convicciones filosóficas o religiosas, razones políticas, impulsos imaginativos, la cultura, las inquietudes que existen en un determinado contexto y hasta las propias características de la personalidad.

De ordinario, no somos conscientes –aun estando entrenados para el trabajo científico- de todas las cosas que tomamos como ya dadas, cuando queremos estudiar algún aspecto de la realidad. Todos nos manejamos cotidianamente con “lo que está a mano”, con muchas cosas que “hacemos

²⁰¹ MORIN, Edgar (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Editorial Kairós. P. 107

²⁰² Ibid.

porque se hacen”, y vamos configurando maneras de pensar, de ser y de actuar de las cuales somos muy poco conscientes, pero que constituyen unas gafas a través de las cuales leemos la realidad.

Estamos condicionados en nuestra lectura de la realidad y, consecuentemente, en nuestra producción de conocimientos. Tal como afirma Ander-Egg, muy pocos son los que hoy todavía sostienen que el conocimiento es algo existente en sí mismo, que puede desarrollarse a partir de las ideas que surgen en la mente del científico, escindido de sus condiciones de existencia. De ahí que *“no es posible un pensamiento científico desvinculado de los objetos y fenómenos del mundo material; sólo en el contacto con la realidad concreta son posibles la producción y la fecundidad intelectual. Pero en esa realidad concreta está inserto e implicado el mismo sujeto que conoce; la producción del conocimiento está condicionada por la situación de quién o quiénes lo producen”*²⁰³. El sujeto del conocer está implicado en la realidad y de ella no puede separarse ni por la especulación científica, ni por la especulación filosófica, pero sí puede trascenderla y tomar distancia.

Por eso, el punto de partida del *aprender a pensar* es que cada persona sea capaz de pensar por sí misma acerca de los condicionamientos existentes para la producción de conocimientos y de sus sistemas referenciales, para que después, estrechamente ligado a esto, pueda analizar los propios factores motivacionales.

Los obstáculos para orientar la enseñanza hacia el pensar, tal como lo señala Bedoya, *“no dependen sólo de los sujetos-docentes/alumnos- sino de*

²⁰³ ANDER-EGG, Ezequiel (2001). Op. Cit. p.61

unas condiciones estructurales, de un condicionamiento previo o que se va imponiendo al sujeto a medida que va pasando por el sistema educativo y que ahora estamos evidenciando sobre todo en sus resultados negativos cuando –solo con contadas y valiosas excepciones- nos hallamos ante un estudiante acrítico, con un grado más o menos alto de aversión ante todo lo que implique saber, apático frente a su proceso de formación, indiferente a las manifestaciones culturales, desinteresado porque no manifiesta algún interés real ante el contenido o la forma en que le enseñan, sin un compromiso definido por un área concreta del conocimiento, como sería lo esperado, luego de haber llegado a la universidad”²⁰⁴.

Estos obstáculos se deben también en gran parte, a que tanto discentes como docentes vivimos instalados en el paradigma de la simplificación, que en lo sustancial, es una forma de analizar los problemas y de explicar la realidad a través de un pensamiento reductor, unidimensional, disyuntivo y maniqueo²⁰⁵. De ahí, que en el ámbito universitario, se haga cada vez más difícil –y, por ende, más necesario-, posibilitar desde la docencia el desarrollo de las distintas formas del pensamiento complejo.

Para Morín, toda actividad del pensamiento comporta *distinción* (principalmente entre objetos y entorno); *objetivación* (caracterización del objeto por rasgos invariables o estables); *análisis* (descomposición del objeto en sus unidades constitutivas y posibilidad de aislar tal aspecto o tal parte del objeto); *selección* (caracteres juzgados esenciales o pertinentes del objeto considerado). La simplificación, según él, comienza cuando la distinción elimina la relación entre el objeto y su entorno; cuando la objetivación elimina el problema de la actividad constructiva del sujeto en la formación del objeto;

²⁰⁴ BEDOYA M., José Iván (1998). Op. Cit. P. 68

²⁰⁵ Ibid. p. 95

cuando la explicación se limita y se detiene en el análisis. La simplificación, en suma, comienza donde la *distinción* se convierte en *disyunción* que separa y aísla las entidades sin hacer que se comuniquen; cuando la *objetivación* se convierte en *objetivismo* (ilusión de creer que nuestro espíritu refleja, y no traduce, la realidad exterior); cuando el *análisis* se convierte en *reducción de lo complejo a lo simple, de lo molecular a lo elemental*; cuando la *eliminación de la ambigüedad de lo real* se vuelve *visión unilateral*; cuando la eliminación de ciertos caracteres o aspectos del objeto o del fenómeno se convierte en *unidimensionalización*, es decir, reducción a un solo carácter o aspecto²⁰⁶

Todo pensamiento simplificado mutila la realidad y el pensamiento porque la simplificación es un modo de pensar mutilante/mutilado. De aquí surge la perentoria e insoslayable necesidad de asumir el pensamiento complejo como un nuevo paradigma, capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad.

El pensamiento complejo permite pensar a la vez nociones que son diferentes, antagónicas, distintas y opuestas, pero a su vez complementarias, interdependientes, inseparables y recíprocas. Esta lógica inclusiva y dialógica de la complejidad impone la necesidad de articular diversos saberes y la multidimensionalidad en que se expresa la realidad. La complejidad está estrechamente ligada a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Lo sustancial de esta manera de pensar se expresa en la capacidad para asociar proposiciones aparentemente contradictorias. En todas las

²⁰⁶ MORIN, Edgar (1981). Op. Cit. P. 108

situaciones-problema que afrontamos, existen hechos antagónicos que, considerados de acuerdo con el paradigma de la simplificación, se presentan como alternativas excluyentes²⁰⁷.

El paradigma de la complejidad nos resulta muy útil para comprender y, por qué no, superar algunos los falsos dualismos que históricamente se han establecido en los procesos docente educativo, tales como enseñanza-aprendizaje, profesor-alumno, heteronomía-autonomía, docencia-investigación, teoría-práctica, ciencia y profesión, entre otros.

Actualmente, debido a la velocidad con que se vienen operando los cambios a escala global, hay un desajuste entre nuestra manera de pensar y el modo de abordar la realidad, que presenta una creciente complejidad de problemas y procesos. Según Morín, las formas de pensar que utilizamos para hallar soluciones a los problemas más graves de nuestra era planetaria constituye por sí misma, uno de los problemas más graves que debemos afrontar. *“Así, cuanto más multidimensionales son los problemas, más incapacidad hay para pensar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más globales se hacen los problemas, más impensados llegar a ser. Incapaz de prever el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se convierte en inconsciente e irresponsable”*²⁰⁸

Vivimos en un mundo que cambia aceleradamente y que cambia cada vez más aceleradamente. Una de las consecuencias directas de esta tendencia y que tiene una relación más directa con la problemática educativa es la *rápida obsolescencia y biodegradabilidad de los conocimientos*. El reconocimiento

²⁰⁷ ANDER-EGG, Ezequiel (2001). Op. Cit. p. 96-97

²⁰⁸ MORÍN, Edgar (1998). Op. Cit. P. 22

de esta circunstancia, de acuerdo con Ander-Egg²⁰⁹, debe producir una transformación radical de las prácticas educativas en dos dimensiones fundamentales: la primera, es que ya no debe interesar tanto proporcionar información y conocimiento a los alumnos (aunque también hay que continuar haciéndolo), como el proporcionar una metodología de apropiación del saber que posibilite el *aprender a aprender*; y la segunda, es que la enseñanza debe estar orientada más a motivar para un aprendizaje permanente a través de autodidactismo y el reciclaje dentro de un proceso de educación continua.

Hoy, en el campo científico y en el campo del pensamiento en general, vivimos un tiempo de derrumbamientos y perplejidades; tiempo de muchas, grandes y variadas dudas, y de algunas certezas no absolutas. Todo descubrimiento científico es un avance, supone el progreso del conocimiento, pero es también un nuevo horizonte que se abre a la ignorancia: sabemos más y mejor lo mucho que no sabemos. Los rápidos cambios que se producen y la incertidumbre que ello conlleva derrumban todo dogmatismo entre las personas que piensan.

Abandonar las certidumbres, o lo que es lo mismo, *saber pensar desde la incertidumbre y la perplejidad* nos conduce y nos invita a una interpelación permanente. Toda ciencia, toda técnica, todo pensamiento, toda vida... están siempre en permanente devenir. Todo pensamiento siempre ha de ser corregido y reajustado, reformulado y reelaborado; nunca terminado. Y ese devenir nos hace vivir en la incertidumbre. Pensar conduce siempre a evolucionar en la forma de pensar. Todo es indefinidamente modificable²¹⁰.

²⁰⁹ ANDER-EGG, Ezequiel (2001). Op. Cit. p. 87

²¹⁰ Ibid. p. 91

El pensamiento concebido desde la incertidumbre y en su constante devenir, nos hace incursionar también libremente en lo nuevo, tal como lo señala Martínez, *“desde lo mismo pensado, a la diferencia impensada para evocar o precipitar otros modos de ver y de decir”*; *“es un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de la teoría y de la práctica, sino como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso”*²¹¹

Por eso, repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento, *“es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, adquirirán sentido y lugar específico. La enseñanza concebida así no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable. No es el resultado de un programa preestablecido en orden a logros establecidos de antemano, sino una aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales”*²¹²

Por tanto la Universidad, en tanto comunidad académica que propende por la verdad y el conocimiento, no debería *uniformar* sus métodos ni sus discursos, sino al contrario, *posibilitar el pensamiento libre y divergente expresado en un diálogo académico, que se sustente desde la lógica de las ciencias y se desarrolle a través de la discusión y el debate científico*. Pues compuesta por maestros y estudiantes, *“la academia como materialización de la sociedad por el conocimiento, halla en la confrontación de las ideas, métodos e inteligencias el mejor de los instrumentos para el encuentro de la verdad misma que alcance a comprender el hombre interesado en ella. Dicha*

²¹¹ MARTINEZ B., Alberto (1990). Op. Cit. P. 171

²¹² Ibid. P. 170

confrontación no se podría ejercer exitosamente sin la presencia y el respeto por la libertad individual y colectiva de las personas que la asisten, ya que cualquier pretensión manifiesta por intentar controlar el desarrollo y resultados de la misma, redundaría inevitablemente en la automática inhibición del método de la libre confrontación, en la cual se base su sistema... La lógica que se desprende de la naturaleza académica, rima no sólo con libertad y pluralidad, rima también con diversidad, disonancia, creatividad, tolerancia, humanismo, universalidad y un sinfín de expresiones que pueden encerrar y contener lo más positivo de la esencia libre e inteligente de las personas”²¹³

Un proceso docente educativo universitario organizado con un auténtico espíritu académico, debe propiciar una *enseñanza dialogante*²¹⁴, que basada en la reciprocidad, el intercambio y el diálogo posibilite una formación en segunda persona. De acuerdo con Not, *“la enseñanza dialogante no se priva de la transmisión, pero son informaciones lo que transmite: este proceso consiste en tomarlas en sus diversas fuentes para ponerlas a la disposición de los que aprenden a fin de que las transformen en conocimientos por su propia acción; es esta transformación, dejada al cuidado del alumno, la que distingue esta enseñanza de los métodos basados en el proyecto de transmitir el saber. En cuanto a lo que la distingue de los métodos fundamentalmente inventivos, es el suministrar al alumno informaciones más*

²¹³ YARCE P., Rodye (2003). *La Universidad: Academia vs. Capitalismo*. En: Revista Univ-pluri/versidad. Vol.3, N° 2, 2003, Medellín. Editorial Marín Vieco Ltda.. P. 11-12

²¹⁴ La enseñanza dialogante, es el componente didáctico de una pedagogía basada en la relación en segunda persona, que se caracteriza por un doble proceso de interestructuración: por una parte, está la del sujeto que aprende y de los objetos, naturales o culturales que ha de aprender; por otra parte, está la del aprendizaje y de la enseñanza. Su hilo conductor es la consideración, como característica fundamental, de las iniciativas del alumno y la definición de la enseñanza como respuesta a las necesidades que corresponden a estas iniciativas (Cfr. NOT, Louis (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Editorial Herder. P.196)

o menos elaboradas y la ayuda que, de una manera eventual, se le aporta, para que las haga suyas, gracias a su propia acción”²¹⁵.

La enseñanza dialogante no se inscribe en un plan premeditado, lo cual, sin embargo, no quiere decir improvisación; al contrario, supone previsión y preparación que permiten afrontar toda situación imprevista, la búsqueda de procesos de transposición conformes a las exigencias epistemológicas del saber enseñado y la organización de las variaciones didácticas, entre otras cosas. Según Not, *“lo que hay que prever, no es un procedimiento, son hitos, niveles, recorridos, obstáculos, zancadas, repeticiones, ajustes, cuestiones que plantear, inquietudes que suscitar, reflexiones que provocar, etc., a fin de integrar los saberes aunque también las ignorancias, las incertidumbres, los titubeos, e incluso los errores, en una progresión original que permita alcanzar la meta que se ha marcado. También hay que considerar las reacciones biológicas, afectivas y conativas de los alumnos, así como los aspectos prospectivos del trabajo. Una preparación a largo plazo es indispensable para organizar la que facilitará la intervención actual”²¹⁶*

Por último, recuperar la concepción de la Universidad como *Comunidad Académica* implica también redefinir el rol del docente universitario en el contexto actual de la globalización, pues ya se comienza a hablar en algunos países como México de una nueva profesión al interior de las universidades: *el académico*. Felipe Garduño Madrigal, en su estudio monográfico sobre la docencia como profesión²¹⁷, basándose en el análisis de la sociedad actual

²¹⁵ NOT, Louis (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Editorial Herder. P.196-197

²¹⁶ Ibid. P. 200

²¹⁷ GARDUÑO Madrigal, Felipe. *La docencia como profesión: sus nuevos retos* (Estudio monográfico). Universidad Autónoma del Estado de México, 1997. Documento bajado de internet.

mexicana y en los aportes teóricos de Manuel Gil Antón, plantea que la nueva dinámica del mercado mundial viene generando transformaciones en los perfiles de los profesionales que se vinculan a las universidades como docentes: *“se observa que la organización universitaria pasa de ser preferentemente nutrida de profesiones liberales (catedráticos) en una estrecha vinculación con otros mercados laborales, a otra que se percibe como nuevo mercado laboral: los académicos”*.

Según este autor, en las universidades actuales los profesionales que anteriormente se denominaban “catedráticos” hoy tienden a considerarse como “*académicos*”, “porque no únicamente enseñan su materia (son docentes), sino que además han incorporado nuevas responsabilidades como las de investigar, difundir la cultura y estrechar los vínculos de la institución con la sociedad por medio de la extensión universitaria, actividades éstas eminentemente académicas y no exclusivamente docentes”²¹⁸

Esta situación nos debe llevar a definir ¿qué somos desde nuestra práctica profesional al interior de la universidad: docentes, catedráticos o académicos universitarios?. El problema no es sólo de términos o de mercado de profesiones, sino que toca fundamentalmente con nuestra concepción de universidad y de identidad profesional

²¹⁸ Ibid.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ de Z., Carlos M. y GONZALEZ A., Elvia (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 121 p.

ALVAREZ de Z., Carlos M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia. 94 p.

_____ (1996). *La Universidad como institución social*. La Habana: Editorial Academia.

ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. 267 p.

BACHELARD, Gastón (1972). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

BAYER T., Alejandro (2000). *Universidad versus Academia: la esencia del quehacer universitario*. En: Revista Universidad de Antioquia, N° 259, Enero-Marzo de 2000.

BEDOYA M., José Iván (1998). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar?* Santa Fé de Bogotá: Ecoe ediciones. 146p.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia y FERRERES, Vicent (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 242 p.

BORRERO, Alfonso (1981). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Primer Seminario General 1981-1982, Conferencia DOCE A-PARTE 11-E: Las Universidades desde 1800 hasta 1945*. Bogotá: ASCUN e ICFES. 127 p.

_____ (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia VIII: La Universidad desde el Renacimiento hasta 1800*. Bogotá: ASCUN e ICFES. 198 p.

_____ (1983). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia 11: Idea de la*

Universidad medieval: notas y funciones institucionales: la autonomía. Bogotá: ASCUN e ICFES. 218 p.

_____ (1984). *Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo Seminario General 1983-1984, Conferencia XXII: Administración y estructuras académicas universitarias.* Bogotá: ASCUN e ICFES. 129 p.

BOWEN, James (1979). *Historia de la Educación Occidental.* Barcelona: Editorial Herder. Tomos I y II.

_____ (1992). *Historia de la Educación Occidental.* Barcelona: Editorial Herder. Tomo III.

BRUN, Jean (1992). *Platón y la Academia.* España: Paidós.

CATURELLI, Alberto (1963). *La universidad: su esencia, su vida, su ambiente.* Córdoba (Argentina): Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

CHERNISS, Harold (1993). *El enigma de la primera Academia* México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Argentina: Aique. 196 p.

CURA, Rafael Omar (2002). *La Academia de Platón y su educación el siglo XXI.* En: Conceptos, boletín de la Universidad del Museo Social Argentino (Argentina). Vol. 77. Nº 02. Mayo-Agosto 2002. Pág. 76-80

GADAMER, Hans-Gerog (1993). *Verdad y Método I.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

_____ (2001). *Antología.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

IGLESIAS, Octavio (1996). *De dónde vienen las palabras –Diccionario de etimologías.* España: Ediciones Temas de Hoy.

JAEGER, Werner (1946). *Aristóteles: Bases para la historia de su desarrollo intelectual.* México: Fondo de Cultura Económica. Versión española de José Gaos.

_____ (2000). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

MANCORDA, Mario Alighiero (1987). *Historia de la Educación I. De la Antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI Editores.

MARTINEZ B., Alberto. *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. Artículo publicado en: DIAZ, Mario y MUÑOZ, José (Editores). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic. 1990, pp. 151-173.

MARTÍN, Alonso (1958). *Enciclopedia del Idioma, Diccionario histórico y moderno de la lengua española (S. XII al XX)*. Madrid: Aguilar.

MAYZ V., Ernesto (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Avila Editores. 2ª edición. 160p.

MOCKUS S., Antanas (1999). *Pensar la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit. 203 p.

MOLINER, María (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. 2ª edición.

MORIN, Edgar (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Editorial Kairós. 361 p.

_____ (1988). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Barcelona: Cátedra.

NOT, Louis (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Editorial Herder. 214 p.

PLATÓN (1990). *Obras Completas*. Barcelona (España): Alianza Editorial.

PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (Coordinadores). (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial. 325 p.

KOPNIN, P.V. (1987). *Lógica dialéctica*. México: Editorial Grijalbo, S.A. Traducción: Lidia Kuper de Velasco. 562p.

YARCE P., Rodye (2003). *La Universidad: Academia vs. Capitalismo*. En: Revista Univ-pluri/versidad. Vol.3, Nº 2, 2003, Medellín. Editorial Marín Vieco Ltda.

VIGOTSKY, Liev Semionovich (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique. Pp. 473-493.

ZULETA, Estanislao (1995). *La Educación, un campo de combate*. En: *Educación y democracia*. Bogotá: Tercer Milenio.

TEXTOS DE INTERNET Y DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Barcia, Roque. *Sinónimos castellanos*. Madrid: José María Faquinet Editor. En: www.fortunecity.com.

ESCOBAR, Jaime. *Historia de las Universidades*. En: www.encolombia.com/medicina/academedia/210149.htm.

FERNÁNDEZ C., José Manuel. *Platón (427-347 a.n.e.)*, En: www.filosofia.cu.

FRABOSCHI, Azucena. *La Educación en Grecia: Atenas S. V a. C.* En: www.ideasapiens.com. Universidad Católica Argentina (UCA).

GARDUÑO Madrigal, Felipe. *La docencia como profesión: sus nuevos retos* (Estudio monográfico). Universidad Autónoma del Estado de México, 1997. Documento bajado de internet.

RODRÍGUEZ, Rubén. *El rol docente*. En: www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/articulos/rodriguez_rol docente.php-52

La desnudez de las culturas antiguas a las modernas. Artículo citado en: www.lugaresnaturistas.org/doc005.htm.

«<http://enciclopedia.us.es/index.php/Academia>»

www.dechile.net.

www.luvenicus.org.

www.racmyp.es.