

COMPLEJIDAD Y REFLEXIVIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

JOAQUÍN ESTEBAN ORTEGA*

La presente aportación pretende incidir en la importancia de un cambio de paradigma epistémico, y por extensión ético, para el conjunto del pensamiento y en especial para la educación superior. Un proceso heurístico de estas características nos permitirá vislumbrar cuáles son algunos de los nuevos discursos sutiles de control y de poder de paradigmas reductivos y nos invitará a proyectar una perspectiva ética para la educación universitaria sobre la disposición reflexivo-hermenéutica que emana del paradigma de complejidad.

EL PARADIGMA NARRATIVO DE SIMPLIFICACIÓN: DISCURSO Y PODER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DISYUNTIVA

EL ANALGÉSICO DE LA SIMPLIFICACIÓN

Occidente ha narrado la objetividad descontextualizada, o de otro modo, ha narrado la terapia y el analgésico contra la incertidumbre. Ciencia y paidéa son el relato de ese paradigma narrativo de simplificación. A pesar de que tal mentalidad hunde sus raíces en la historia, Edgar Morin piensa que el advenimiento de la modernidad ha radicalizado el reduccionismo racionalista de tal modo que una nueva ignorancia y una nueva ceguera ha ido siendo forjada por un uso degradado de la razón y por el desarrollo mismo de la ciencia (Morin, 2001a: 27). El gran problema metódico de la claridad y distinción disyuntiva constituye el denominado paradigma de simplificación. En él se han gestado los ingredientes de la fórmula analgésica con la que occidente ha pretendido liberarse, quizás especialmente en estos últimos siglos, del malestar de la duda. No sólo era preciso la obtención y asimilación de la verdad incuestionable sino que además era preciso ratificarla mediante criterios últimos de certeza. De algún modo, lo que esta terapéutica ha supuesto ha sido precisamente el poco trabajo de autocrítica que la ciencia ha realizado consigo misma.

* Profesor de la Universidad de Valladolid, España.

El hecho de que la educación haya dependido tan estrechamente del saber científico y de sus estrategias ha hecho que en plena época de asépticos impulsos positivistas la pedagogía se haya querido desgajar de las demás ciencias humanas bajo el prurito de su autonomía científica. Sin duda este cientifismo pedagógico reduccionista ha adormecido con el cloroformo de la neutralidad la fuerza transformadora de la educación y únicamente ha podido mantenerse el rescoldo crítico en las corrientes marginales, casi siempre vinculadas a importantes impulsos de carácter ético y filosófico. La disyunción simplificante del paradigma reduccionista tal y como ha venido manifestándose institucionalmente ha querido destruir la posibilidad de contemplar las múltiples conexiones de las cosas en su totalidad.

La pedagogía y el pensamiento en general ha sido habitualmente desintegradora y la labor de la universidad ha venido ratificando el proceso de deshumanización producido por la fragmentación y la visión unidimensional y mutilante de los fenómenos humanos. “Las disciplinas de las ciencias humanas, dice Morin (2001a: 31) no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos”. Es fácil ver en un cientifismo estrecho de este tipo, que encierra la verdad en privilegiados apartados a los que acceden expertos favorecidos para intervenir teóricamente sobre la cesura de la aplicación práctica descontextualizada, un juego manifiesto de poder. La educación ha sido, es y, probablemente, será uno de los discursos privilegiados para que se mantengan interesadamente los silencios simplificantes de una científicidad no narrativa.

Genealogía y educación.

El paradigma de simplificación se ha puesto en evidencia mediante una extensión específica del poder que puede ser explicitada genealógicamente a través de discursos y prácticas. Nos interesa circunscribir este análisis a la universidad porque hasta hace poco ha sido la fuente exclusiva de la ciencia. La universidad es una institución emblemática en la construcción del paradigma narrativo de simplificación disciplinar y de construcción de discursos y de prácticas de poder. Sobre este presupuesto pretendemos discurrir en lo que sigue.

R. Barnett (2001: 30-31) considera, por ejemplo, que el hecho de que en la actualidad la educación haya derivado en una cuestión técnica de preparación de profesionales implica una reticencia casi insalvable con respecto a una perspectiva de complejidad. En concreto apunta a cómo algunos autores critican la unidimensionalidad a la que está dirigiendo la propia dinámica de la universidad; en primer lugar, porque forma parte del juego de enlatado y computarización al que se adscribe la industria educativa para facilitar los mecanismos unidimensionales y acrílicos de pensamiento y acción típicos del denominado capitalismo tardío; en segundo lugar, porque el tipo de mirada ha sido siempre reduccionista sobre la acción y la interacción humana, intentando observar estos fenómenos inabarcables como unidades discretas; y en tercer lugar, porque ese reduccionismo también se detecta en el comportamiento de las organizaciones. Se trata de un reduccionismo burocrático que permite preservar funcionalmente el sistema establecido.

A partir de una discursividad epistémica de este tipo se hacen explícitos los mecanismos de poder que se ven favorecidos y legitimados por la simplificación, el reduccionismo, la descontextualización y la unidimensionalidad. La mirada genealógica ha sabido poner en evidencia estas vinculaciones. Refirámonos a ello mediante algunos ejemplos, si bien antes nos hemos de detener, en el contexto de nuestra reflexión, a describir brevemente la clave de esta mirada genealógica.

Si retomamos las consideraciones establecidas en la primera parte del capítulo anterior sobre la descentralización antropológica nos situaremos de forma apropiada dentro de los presupuestos de la actitud genealógica. Dos de los grandes problemas que Foucault apuntó en su obra, quizás vertebrales, fueron el de la continuidad de la historia, es decir, el de la fragmentación discursiva de todo ideal de progreso fundante, y el del disciplinamiento subjetivo y agente del saber. Pensemos, por ejemplo, con respecto a esto último todo el entramado oculto de poder que ha girado entorno al “sujeto educado”.

La contrapartida de la autonomía cognitiva del sujeto moderno que emanaba de la construcción de sí tanto institucional como moral y religiosa resultó ser un mecanismo apropiado para arrinconar la capacidad crítica de los individuos a causa de los excesos de socialización. El centramiento antropológico de la subjetividad implicaba mantener la aparente seguridad sustancial de un agente soportado por el fundamento de sí mismo con capacidad de autogobierno y autodisciplinamiento: la escuela a través de su normalización y su disciplinamiento ha promovido la sutileza del control por autodomínio.

Larrosa se ha detenido a analizar aquellas prácticas pedagógicas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma. “La única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo “exterior”, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo” (Larrosa, 1995: 260-261). En esta tarea, como legitimación de un paradigma epistémico-educativo de simplificación tanto en la escuela, como en el convento, como en la universidad, las disciplinas han jugado un papel esencial. Se han convertido en un dispositivo de subjetivación para ordenar, catalogar, seleccionar y reprimir, para partir y repartir, para especializar, para validar e invalidar. El que en la actualidad a pesar de que el discurso explícito de las reformas escolares y universitarias se inscribe en el presupuesto de la interdisciplinariedad y a pesar de que

tanto profesores como alumnos realicen interrelaciones y acercamientos curriculares, lo cierto es que seguimos especialmente sometidos a una cultura asignaturística que se resiste a periclitar a causa de la fuerte acumulación de capital simbólico y de distinción social que permiten seguir manteniendo.

En oposición a estos planteamientos, el descentramiento del sujeto posibilita concebir el saber y el conocimiento como un entramado de prácticas sociales transversales desde el que se permiten esclarecer los espacios ocultos de lo no dicho. Popkewitz-Brennan (2000: 25) escriben en este mismo sentido: “La descentralización del sujeto también nos permite problematizar nuestra relación con los modos actuales de razonamiento por medio del examen histórico de cómo está constituido un “sí mismo” autónomo. Un enfoque de sujeto descentralizado situaría la diferencia como la de estudiar la negrura en lugar de a los negros, la feminidad en lugar de a las mujeres, la homosexualidad en lugar de a los homosexuales y la infancia en lugar de a los niños. La descentralización del sujeto consiste, por tanto, en centrar la atención sobre los sistemas de ideas como prácticas históricas a través de las cuales se hallan construidos los objetos del mundo y se convierten en sistemas de acción”. Genealogía es, de este modo, la historización del sujeto para permitir el esclarecimiento de la constitución de conocimientos, dominios de objetos y discursos, pero también complejidad epistémica. Genealógicamente, es decir, siendo muy consciente del reduccionismo simplificador al que quedaba sometida la subjetividad por medio de las estrategias de poder, Foucault se adentra en lo que él denomina los medios del buen encauzamiento dentro de los cuales se encuentra el dispositivo evaluador y disciplinar del examen. Un tipo de tecnología que se proyecta en nuestros días, no sólo sobre la práctica docente, sino también sobre la institucional con la nomenclatura de la calidad.

Foucault escribe (1984: 196): “Durante mucho tiempo la individualidad común —la de abajo y de todo el mundo— se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura

ininterrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaban parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación”.

Lo que se nos consigue sugerir en este texto es que la narración, el relato que somos, al incorporarse a nuestra realidad antropológica la metáfora descendidora del tiempo y del devenir, hace que se pueda volver a reivindicar la crítica desde la hermenéutica. La acreditación se convierte en testimonio y la evaluación recobra el talante ético de la biografía si consigue distanciarse de la exclusivización de los “procedimientos disciplinarios”. Evidentemente la pregunta es: ¿en qué le puede servir esto a los actuales dispositivos performativos?, o mejor, ¿en qué les puede perjudicar? ¿De qué modo ha derivado esta tecnología examinadora sobre las instituciones educativas en general y sobre las de educación superior en particular?

Para intentar ser coherente con nuestro análisis elegimos el dispositivo discursivo de la calidad ya que detrás del pluralismo y la libertad que se preconiza subyace un discurso unidimensional del poder basado en la exclusividad de lo operativo y lo eficiente. Se abomina de la ausencia de resultados y de la creatividad, y por tanto de la solidaridad ineficiente. La mirada genealógica nos invita a ir más allá de la explícita pretensión de mejora y de servicio social y adivinar la influencia del modelo de pensamiento reduccionista en la ratificación sutil del poder en las sociedades abiertas.

La tecnología de la calidad

El que la noción de calidad sea difícil de matizar puede obedecer a los muchos intereses que confluyen en ella. De manera especial el hecho de que gran parte de esos intereses sean externos al estado pero a la vez condicionen la nueva mirada evaluadora hace, en el caso de la institución universitaria, que surjan sospechas y reticencias.

Es preciso decir que el asunto de la calidad en las universidades no es algo que haya aparecido de la nada, antes bien se trata de un elemento esencial que ha atravesado a las universidades europeas desde sus inicios. Lo que se ha transformado propiamente es la autoridad que dota la capacidad de otorgar la certificación a las instituciones y a los estudiantes. La autoridad pontificia en la edad media, el príncipe en la modernidad y el propio espíritu de ratificación del estado nacional y de modernización en el marco de la Ilustración y las revoluciones burguesas han sido las referencias de poder para acreditar la pertinencia de la labor universitaria y de su correspondiente extensión.

El proceso progresivo de burocratización del estado y sus estructuras administrativas se fue convirtiendo en el mayor mercado de recepción de egresados universitarios. De este modo, el estado venía a autoevaluarse a sí mismo para reproducirse mediante la figura funcionarial. En este contexto existía una gran confianza en la academia para definir la excelencia apropiada a las necesidades de los gobiernos, la administración de justicia, la transmisión del saber y el mantenimiento de la paz (Neave, 2001: 165). Ahora bien, las circunstancias de nuestra época contemporánea han generado otra percepción diferente de la autonomía en la certificación. Desde un punto de vista político, bien a causa de la sobrecarga del estado que precisa gestionar con autoridad la contabilidad y administración del sistema, o bien a causa de que pueda optimizarse la libre elección de los ciudadanos en las democracias liberales de mercado, la evaluación de la calidad se ha convertido en una clara estrategia de poder para regular sus propios dispositivos en relación a las múltiples implicaciones externas. Siguiendo aún a Neave, el hecho de que a partir de los años sesenta la enseñanza superior se comenzara a convertir en un fenómeno de masas produjo un desfase entre el empleo público y la oferta de profesionales que desestabilizó los nexos entre cualificación y ocupación y que empezó a generar una nueva función selectiva en la tarea de la evaluación de la calidad. Por otra parte la transición a una economía de alta tecnología fue produciendo una cesura progresiva entre la enseñanza superior y el empleo público al comenzar a proliferar la demanda del sector privado.

Como vemos el paradigma de simplificación epistémico ha sufrido una sustitución en las estrategias de poder pasando de la jerarquización social a la que sometía el dominio objetivo y unitario de la verdad religiosa o científica al nuevo reduccionismo de los intereses pragmáticos de la libre producción. Tal perspectiva convergente es la que asiste al espíritu actual de la calidad, sustrayéndose de cualquier referencia a la excelencia de los procesos y a las variables de responsabilidad verdaderamente autónoma que no queden dentro del marco de la eficiencia y de la posibilidad de cuantificar las acciones de los agentes, los procesos y los resultados.

Neave (2001:168) considera tres aspectos dentro de la crisis que supone la asimilación de esta mentalidad unificante de la evaluación externa: Los estados, en primer lugar, se enfrentan a una reducción del gasto público que condiciona la febril atención sobre la eficiencia y productividad institucionales. Por otra parte, a pesar de las oportunas adaptaciones, el discurso de la calidad surge de la dinámica empresarial e industrial y supone por tanto una reforma muy importante en la mentalidad evaluadora de la academia: Pero además es preciso destacar un aspecto del que tarde o temprano habrá que dar cuenta en profundidad como es la ambigüedad y el desasosiego pedagógico y social que se genera al convivir la obsesión por la excelencia institucional con una de las épocas de mayor deterioro en la motivación y el trabajo de los estudiantes. No nos detendremos a analizar ahora este asunto, pero sin duda, en el momento en que se haga habrá que partir del presupuesto de la mentalidad operativa y performativa que impera en nuestro ambiente cultural y que determina los usos y las intenciones de la educación.

Instalados críticamente en el punto de partida resulta ahora de interés detenernos en el mensaje del discurso explícito sobre la calidad con objeto de no dejar de encontrar en él, sin ingenuidades, lo que de positivo tiene.

Independientemente de que la educación comparada ya haya puesto de manifiesto las muchas dificultades que asisten a la pretensión de equiparar la tarea socializadora y de transmisión cultural de la

educación en las distintas tradiciones, lo cierto es que nuestros días manifiestan la exigencia de una gran flexibilidad cultural y de una gran movilidad comunicativa en el contexto de la mundialización. Ciertamente este es uno de los aspectos que requiere el establecimiento de protocolos adecuados en el reconocimiento de titulaciones, grados, metodologías y recursos de las diferentes instituciones de educación superior.

Es sin duda preciso habilitar instrumentos razonables de comparación para poder dar respuesta a esta realidad del intercambio, el traslado y la interacción internacional. La buena gestión de esta nueva coyuntura anima la posibilidad de dotar de consistencia una interculturalidad activa, una solidaridad responsable y un fortalecimiento de la libertad democrática entre los pueblos desde los que promover más creatividad en la ciencia y en la cultura en general en beneficio de todos. Regular la excelencia y la calidad de las instituciones bajo estos presupuestos éticos es dar una respuesta necesaria a los retos que se le presentan a esta nueva era planetaria.

La UNESCO recoge bien este espíritu en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior, al vincular las nociones de pertinencia con las de la calidad y su evaluación: "La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente" (Rodríguez, 2001: 92). Nadie que sea mínimamente coherente estaría en contra de esta idea de hacer extender la educación superior de primera clase a todos aquellos que puedan beneficiarse de ella en las mejores condiciones. Sin embargo, "no basta demostrar que "la calidad" existe para tenerla" (Neave, 2001: 183), y a partir de ello surge el punto de inflexión sobre cómo se enfrentan los gobiernos de forma explícita al asunto. El problema que se plantea es el de cuáles son los intereses que

soporta la exigencia de calidad, es decir, cuál es el verdadero discurso que anima la financiación de la excelencia universitaria.

El carácter general de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior nos deja desasistidos al querer profundizar en la noción de calidad que se persigue. (Artículo 11). Efectivamente se nos dice que la calidad, siendo un concepto pluridimensional, debería atravesar todas las funciones y las actividades de la educación superior. Esta ambigüedad permite rápidamente las dos lecturas posibles: una, la que la vincula a la perspectiva utópica y quiere hacer de la excelencia un verdadero recurso ético para la mejora de la sociedad, y otra, la que interpreta el asunto refiriéndose a la necesidad cuantitativa de dar los mejores servicios posibles a los clientes en tiempos de alta competitividad.

Con respecto a la primera hay que decir que se ha convertido en la principal protagonista de todos los discursos explícitos e institucionales, mientras que la segunda apenas se manifiesta expresamente. La primera, que en terminología kantiana podríamos denominar categórica o incondicionada, requiere una recarga moral importante en tiempos de pragmatismos en la gestión social.

La segunda, hipotética o condicionada, establece poderosos canales de intervención cultural mediante las redes de la performatividad. Neave (2001: 179) también ha insistido en la sospecha que puede generar esta ambivalencia de la calidad. "El proceso de evaluación de la calidad, señala, puede de hecho servir para negociar perfiles institucionales específicos, y en este sentido puede ciertamente contribuir a reforzar la capacidad de la institución para tener en cuenta las demandas particulares de enseñanza e investigación que emanen de sus regiones, de intereses locales o de la necesidad para la institución, vital como ninguna otra, de desarrollar su potencial y paliar sus puntos débiles. Pero se necesita muy poco esfuerzo del gobierno para trocar una prometedora política de negociación en una cultura de la sumisión por el sencillo expediente de radicar la función de la evaluación de la calidad en una agencia cuyo giro y finalidad sea consolidar la cadena de supervisión,

reduciendo la evaluación a asignación directa de fondos". Esta real, y nunca explícita, reducción de la calidad a la financiación determina la reticencia de los análisis menos satisfechos y sumisos sobre el denominado "estado evaluador". Para Neave (2001: 216) en el origen de esta idea de estado evaluador se encuentra abiertamente la introducción del mercado como el principio regulador supremo de la enseñanza superior y la necesidad de dar respuesta a las exigencias de eficacia y de espíritu emprendedor de las instituciones.

Afectado, por tanto, en su estructura misma por las tendencias desreguladoras, el Estado moderno occidental ha entrado de lleno en el discurso de la competitividad que se deja traslucir en su creciente interés por controlar y supervisar mediante una auténtica tecnología procedimental de carácter intermedio que se concreta en las agencias evaluadoras. Esta tarea de las agencias en su ejercicio, además de la comúnmente aceptada y legitimada labor de salvaguarda de los intereses generales, de la "sutil" incentivación de instituciones y agentes educativos y de búsqueda de una equidad responsable, derivan según el clamor sostenido y resignado de la academia en una clara merma de la libertad universitaria y de la autonomía.

¿Cómo puede entenderse, si no, que se le domine "autoevaluación" a una práctica reclamada por el Estado a las instituciones, cuando éste mediante su tecnología discursiva propone ya establecidas las plantillas en las que se contienen una serie de indicadores de evaluación elaborados por el equipo de expertos en calidad total? La labor sumisa del equipo de autoevaluación, va en tal sumisión el prestigio, es decir, la financiación para mantener y reproducir el *status quo*, consiste en rellenar un casillero de virtudes y de defectos, de fortalezas y de debilidades. Incluso en el caso de detectarse lagunas las correspondientes comisiones se apresurarán a solicitar modificaciones en las prácticas para adecuarse a las exigencias de la impuesta "autoevaluación". Probablemente existan algunos observadores que consideren que este mecanismo de autoevaluación no coarta la autonomía universitaria ni condiciona la acción educativa y curricular.

Es preciso señalar que la importante labor docente de evaluación, tamizada por estos intereses mercantiles y operativistas, queda minimizada y la vida académica asiste a la proletarización del cuerpo docente (Cf. Barnett, 2001: 59). El Estado con esta intervención termina ejerciendo una invisible y activa influencia sobre el currículum ya que anula su fuerza procesual emanada de la tensión pedagógica permanente entre acción y evaluación, para convertirlo en un producto. Como producto, el currículum es objetivable y manipulable acriticamente al servicio de múltiples intereses. Como proceso, el currículum no pierde la dimensión ética de la excelencia. En este sentido estamos de acuerdo con Rodrigues Días (2001: 31) cuando señala que “la calidad tiene que vincularse a la pertinencia, es decir, a la búsqueda de la solución de los problemas más graves de la sociedad como la pobreza y la exclusión, la intolerancia, la violencia, las guerras, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades”; sin embargo, sabemos bien que en estos momentos es una noción que encierra una práctica en gran parte instrumentalizada y que el concepto de pertinencia se encuentra muy condicionado por factores de utilidad. El consumidor-cliente educativo tiene unas exigencias que le provoca el mercado tecnológico, industrial y, por tanto laboral, y requiere que ese mismo mercado sea capaz de dar respuesta a sus necesidades. “La lógica misma que subyace en los conceptos de “satisfacción del consumidor” o “contabilidad cara al cliente” como base moral e incluso filosófica del “control de calidad” contiene su propio *mentís*. La satisfacción del consumidor depende estrechamente de la expectativa de lo que podrá hacerse con una titulación. Cuanto más clara la nota en calidad, más altas las expectativas” (Neave, 2001: 183).

Además, acontece una circunstancia en la que una de las grandes contradicciones a las que nos somete la educación superior contemporánea queda también sutilmente asimilada por el sistema como algo lógicamente consumado. Nos referimos al hecho de la multiplicidad de ofertas y la proliferación de universidades tanto públicas como privadas, presenciales o virtuales, por todo el mundo. Tal eventualidad hace que todos admitamos como

necesaria la obligación de regular con una cierta uniformidad las prácticas y los procesos de todas esas instituciones para garantizar unos mínimos de calidad. Sin embargo, el trabajo continuado de las agencias de acreditación por unificar indicadores y criterios a nivel internacional bajo el planteamiento de fondo de la eficiencia operativa y las pretensiones mundializadoras de la economía de mercado, hace que se tengan que perder necesariamente aspectos culturales diferenciadores.

De algún modo, esta uniformización de lo que sea lo excelente va en contra de las aportaciones de la UNESCO sobre el asunto. En el artículo 11 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, haciendo una clara apuesta por la estrategia de la calidad como medio de equilibrar los mínimos de la educación superior democrática, se nos dice expresamente: “Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. *Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional*” (Rodrigues, 2001: 95). Es decir, que a pesar de las dificultades la cuestión de la calidad ha de mantener una verdadera pretensión coimplicativa con la sociedad de tal modo que los agentes se apropien de la evaluación.

Lo que se percibe después de estas consideraciones es que la estrategia disciplinar del experto, ahora en calidad, se ha convertido en una práctica más del disciplinamiento del saber y de la especialización. Pero además en una inquietante apuesta por la separación definitiva de lo académico y la gestión, o dicho de otro modo, de la matriz crítica del saber con respecto a la pretendida asepsia y neutralidad moral de la organización de las instituciones. M. A. Quintanilla (1998: 88), uno de los mentores más sobresalientes de la evaluación institucional de las universidades en nuestro país, ya no puede ser más claro con respecto a lo que debe ser: “El profesor universitario se siente seguro cuando juzga la calidad de su propia labor o la de su colega de especialidad, pero se

equivoca cuando extrapola esa seguridad al campo de la organización colectiva de la enseñanza o la gestión de las instituciones". Es decir, que la interdisciplinariedad debe atravesar todo como síntoma de calidad menos a la gestión de la evaluación institucional que debe ser llevada a cabo por expertos. "La gestión universitaria, subraya más adelante, requiere técnicas adecuadas y gestores expertos que dominen esas técnicas".

Ante esta incongruencia, fruto de la más alta vinculación entre el poder y la especialización, se nos ocurre preguntar qué pasaría si todos los académicos, desde su supuesta autonomía, pusieran en evidencia el espíritu performativo de raíz que animan los presupuestos de la gestión. ¿Existirá alguna posibilidad para reaccionar o será más inteligente silenciar la disidencia para poder seguir financiando el mediatizado trabajo de investigación de los departamentos? Sutil artificio de poder de la gestión educativa.

S.J. Ball (1997: 159), en un incisivo trabajo sobre gestión y educación realizado desde perspectiva foucaultiana señala que "la gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos". La gestión es una tecnología moral y de poder; un discurso profesional referido a la organización y al control que proviene, de manera exógena a la educación, de las prácticas empresariales e industriales y que tan buen resultado proporciona al hacer del currículum un sistema de reparto y de los profesores operarios preformativos. Ciertamente no se trata aquí de cuestionar críticamente la historia de la evaluación; más bien estamos detrás de lo contrario.

Lo que verdaderamente se debate es el reduccionismo de la evaluación para la eficacia. "Es raro que se plantee la cuestión de "¿eficacia para quien?" Se da por evidente la bondad de la eficacia en sí. No suele tenerse en cuenta el coste que supone para el trabajador la consecución de mayor eficacia (intensificación, pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en

la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal mediante el trabajo)" (Ball, 1997: 156)

En general, percibimos de esta manera que la tecnología interesada de la calidad es excluyente y no coimplicativa. Por ello es por lo que en las universidades reflexivas se ha de reclamar el poder actualizado de la diferencia, con objeto de que la cultura de la calidad de nuestra educación superior contemple también el valor inconmensurable de la confianza y se convierta en verdadera excelencia ética además de operativa. Hablamos aquí de que la evaluación retornando al proceso educativo mismo genera recursos prácticos adecuados para hablar con legitimidad de auténtico rendimiento. Algo diferente será si nuestro nivel actual de escepticismo convierte este tipo de aspiraciones medulares en mero voluntarismo o si el tono abierto de los mecanismos de control actuales conseguirán reprimir la sonrisa socarrona que puede provocar hablar de eficacia y de calidad basándonos en la virtud y en la confianza.

EL PARADIGMA NARRATIVO DE LA COMPLEJIDAD

En estas circunstancias a las que acabamos de aludir, en las que se reconoce el carácter transitorio que le está tocando vivir a nuestra cultura y en la que se perciben con claridad múltiples síntomas de habitar una nueva época instalada en el tiempo antes casi que nosotros mismos, la pregunta que nos hacemos es sobre los asideros posibles para enfrentarnos con alguna garantía a la renovación de la universidad, precisamente en un período incierto y sin garantías.

Resulta muy difícil en esta situación actual de deslegitimación de discursos dominantes y de desfundamentación deconstructiva tomar un punto de partida esencialista sobre lo que sea la universidad moderna para de ahí poder establecer alguna suerte de reacción. La idea misma de reacción sobre la que repensar la universidad corre el riesgo de ser tildada como una imposición logocéntrica. Ahora bien, incluso a pesar de estas dificultades retóricas en las que nos hemos enmarañado nosotros mismos, lo cierto es que la situación debemos afrontarla; como decimos, sin una idea unitaria de lo que la universidad moderna sea pero sí, quizás, al

constatar la inoperatividad de esas grandes constelaciones de ideas que han venido estructurando nuestra concepción de educación superior.

Barnett (2002: 71-85) señala que ni la constelación del conocimiento, con sus problemas performativos de la legitimación del saber; ni la de la producción y el trabajo, con su flexibilización y su degradación; ni la de la democracia y la ciudadanía, con la exclusivización de finalidades sociales; ni la de la mismidad y la satisfacción de uno mismo, tan desdibujada en un sistema formativo de masas; ni la de la crítica, tan abiertamente “unidimensionalizada” por el sistema establecido; ni la de la emancipación, con los recelos viscerales y un tanto hipócritas con respecto a las ideologías, ninguna de ellas ofrece un basamento lo suficientemente sólido como para reconstruir nuestra reconstrucción de la universidad.

Lo que nos queda, por tanto según este autor, es la necesidad de hacernos cargo de los múltiples relatos que estructuralmente se afectan entre sí condicionando siempre la perspectiva de nuestra visión del mundo. La incredulidad ante las metanarrativas que proponía Lyotard no es para Barnett porque éstas estén desapareciendo sino porque estamos siendo bombardeados por ellas. A esta situación la denomina “supercomplejidad”. A su modo de ver esta supercomplejidad es el mundo en el que todos vivimos en permanente cuestionamiento de las estrategias mismas de gestionar la complejidad. Se trata, por ello, de un orden superior de complejidad en el que la universidad actúa como sujeto agente y paciente al mismo tiempo: agente, en la medida en que ha contribuido a problematizar nuestra manera de concebir las cosas generando la inseguridad y confusión en los individuos y provocando el actual escepticismo postmoderno; y paciente, porque esta misma situación generada es la que la está cuestionando actualmente como institución.

A nuestro entender la postura de Barnett, que sorprendentemente no entra en debate ni con Luhmann, ni con Morin, a pesar de pretender todo lo contrario, adolece de un exceso de descriptivismo pesimista sobre los lastres postmodernos. De hecho entendemos que, desde su punto de vista, buena

parte de la tarea de la universidad es precisamente la de negociar y reducir el conflicto que genera vivir en el espacio de la supercomplejidad. Se da una exigencia de no dejarse abrumar por el sentido de incertidumbre inerradicable (Barnett, 2002: 115) y de que la universidad sea capaz de domesticar la supercomplejidad para inyectar una renovada estructura de valor a la que atenemos.

En este sentido, se percibe bien cómo su concepción de lo complejo se vincula con lo complicado a lo cual la capacidad crítica de la razón formal aún puede dar respuesta. De algún modo, por ser muy consciente de los muchos juegos sociales coimplícitos, de redes y de múltiples conocimientos que interactúan en contextos culturales muy frágiles, particularizados y dinámicos, Barnett nos acaba proponiendo la construcción de un *éthos* para la universidad que no pase por la esclavitud a los nuevos símbolos de la performatividad, como por ejemplo, la excelencia, la calidad o la academia crítica, sino por una suerte de resignación autoirónica. Dado que no es imposible estar seguros de nada responsabilicémonos de hacer y decir cosas en comunidad a sabiendas de que todo es provisional. Quizás lo más interesante de su propuesta es que lo pensemos como lo pensemos, hagamos lo posible por no dejar de hacerlo juntos.

Por lo que se ve, la peculiaridad de las sociedades actuales nos invita a pensar incluso que la noción de complejidad comienza a ponerse de moda. Sin embargo, la mayor parte de las veces, a pesar de convertirse en una actitud científica para encarar los procesos culturales, lo que propiamente se deja entrever es que se trata de un reto a superar, se trata de el elemento a reducir en beneficio del orden. Conocemos por ejemplo como Luhmann (1996) considera la complejidad como un factor indispensable de los sistemas, como la condición misma que los hace posibles, pero en la medida en que la confianza actúa como mecanismo reductor de dicha complejidad aumentando la capacidad de los sistemas para, a su vez, autogenerar mayor complejidad.

Al margen de la teoría de sistemas, en otros contextos de análisis socioculturales, esta interpretación

de la complejidad como reto sugiere la necesidad de alcanzar simplificaciones asequibles ante nuestra incapacidad natural por abarcar y pensar lo complejo. En numerosas ocasiones Edgard Morin ha explicitado la inconveniencia radical de seguir sosteniendo esta idea de complejidad que se identifica reductivamente con complicación. Propiamente lo complicado expresa relación con la cuantificación y con la gestión de los límites que trae implícita; sin embargo la complejidad sobre la que ha de reticularse la reforma del pensamiento moriniano parte de la experiencia directa y creativa del límite. Lo incierto, lo aleatorio, lo relacional, lo incomprensible es el espacio mismo del pensamiento desde el principio hasta el final. Además, la complejidad, entendida como lo complicado, tiene un carácter meramente descriptivo que no puede incluir la fuerza crítica y transformadora de la complejidad como paradigma, como nueva narración y nueva metáfora para concebir lo que es la realidad y al mismo tiempo nuestro propio modo de leerla

Se puede decir sin temor a equivocarse, ya que es algo hoy muy constatado por todas las instancias críticas, que uno de nuestros grandes límites contemporáneos puede estar meridianamente ilustrado por la gran e insostenible contradicción que supone el dominio interesado del denominado “pensamiento único” y convergente en el marco ineludible de una realidad social abierta, multidimensional y compleja. La acción humana siempre ha estado configurada de forma transversal por múltiples aspectos, sin embargo casi siempre se ha dado algún tipo de esencialismo unificador a través del cual reducir la inquietante multiplicidad de su determinación. La reacción a este reduccionismo ha tenido en la narración, en la narrativa, uno de sus pilares centrales. Richard Rorty, por ejemplo, nos propone la idea de que tras el antirepresentacionismo sustancial y fundamentador este estallido de la diferencia encuentra su más cabal manifestación en la literatura (Rorty, 1996). En las grandes novelas el ser humano aparece sin fragmentar, atravesado por sus pasiones pero a la vez por su ansia de conocer y todo ello sin poder renunciar a su destino aliviado coyunturalmente por algún tipo de conocimiento privilegiado.

Se requiere un nuevo tipo de saber en el que se incluyan todos los tipos de saberes, en el que no se pueda excluir la fuerza dramática de los relatos para acceder a la realidad en nombre de los favorecidos mecanismos de poder que se ocultan tras la eficacia objetivante; un nuevo paradigma que no excluya ni el poder narrativo de la ontología en tanto que ontología de la relación. Quizás, en este sentido, una de las grandes ambigüedades de los nuevos mentores del pensamiento complejo y de la reforma del pensamiento es el querer hacernos ver que la alternativa epistémica tiene una clara dimensión poética pero que a la vez puede distanciarse de toda implicación ontológica dado su punto de partida fenoménico pudiendo ser neutralizada. Reducir la radicalización de la ontología a la pregunta “qué hay debajo” y suponer en ella el carácter simplificador de la ontología es olvidarse que el paradigma de la complejidad se anuncia desde la procesualidad poética y que desde Nietzsche y Heidegger en los ámbitos filosóficos ya no podemos dejar de pensar el ser como devenir, como tiempo, como narración y, por tanto, como incertidumbre; independientemente de que ese modo de pensar sea una mera creencia (Severino).

La revitalización contemporánea de la metáfora ontológica del devenir y de la diferencia es, a nuestro entender, la que hace verdaderamente comprensible una auténtica reforma del pensamiento complejo. Por eso será preciso constatar que la visión distinta de la verdad que proporciona el error en el nuevo ensayo de camino al que Morin ha dedicado los cinco volúmenes más significativos de su obra adolece de una decidida dimensión ontológica. En la ontología de error se encuentra la raíz de la provocación hermenéutico-narrativa de la educabilidad humana. Nos dice expresamente: “El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción a través del lenguaje y del pensamiento y, por ende, implica riesgo de error. Este conocimiento, en tanto que traducción y reconstrucción, entraña una interpretación, cosa que introduce el riesgo de error dentro de la subjetividad del que conoce” (Morin, 2001: 26 7 sab).

El mayor error en educación sería subestimar el problema del error y olvidarse de que la única manera de asimilarlos es narrarlos e interpretarlos y que únicamente surgen, precisamente porque se narran e interpretan. Esta reflexividad hermenéutica es la que encierra el carácter trágico de toda ontología de la relación. La tensión insalvable entre el inacabamiento y la necesidad de punto final es una tensión creativa y trágica. La pedagogía, el saber y el conocimiento que se pueda transmitir y compartir en la escuela y en las instituciones de educación superior, siempre han de incluir el significado de esta tensión ya que en ella se soportan todos los demás procesos de lo humano. Sin duda, lo habitual es seguir actuando mediante un olvido verdaderamente productivo y, precisamente, en tanto que olvido requiere de nuestro pensamiento presente la urgencia de pensar una crisis.

Morín también aquí nos ilustra de forma comprometida: “Es cierto que se puede ignorar la tragedia y continuar trabajando siguiendo la norma tradicional de la clausura de los dominios y del acabamiento de las obras. Pero en adelante, el inacabamiento se halla en el corazón de la conciencia moderna como un fantasma que recorre las bibliotecas y los archivos del saber. Por ello es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática de la conciencia del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale. Esto no significa relajar la disciplina intelectual, sino invertir su sentido consagrándola a la realización del inacabamiento como experiencia de vida” (Morín, 2002: 35). En la vida, por tanto, encontramos el sustento ontológico de la relación, siempre equívoca y narrativa, en algunas ocasiones limítrofe, pero en todo caso siempre biográfica e incierta, siempre abierta a la posibilidad de ser ejecución abierta, como apuntó Ortega y Gasset.

Educación y complejidad

Frente a esta narración ontológica de lo complejo como estructura pero también como forma de vida habría que decir, de forma genérica, que nuestra cultura escolar y universitaria nos enseña a objetivar y separar: separar los objetos de su contexto; las disciplinas unas de otras con objeto de identificarlas estratégicamente. No existe una intención epistemológica ni pedagógica por enlazar, por enmarcar las cosas en su entorno y por captar conjuntamente lo que se ha homogeneizado de forma compleja. Tal estrategia deriva en la cultura del experto.

El pensamiento que aísla y separa proporciona el sustento clave al especialista para ser productivo en su ámbito parcial de conocimiento y para ratificar un tipo de comportamiento intencionadamente performativo. Esta inteligencia que únicamente separa termina por destrozar lo complejo del mundo en porciones fraccionando los problemas. Es en este marco donde se ha presentado el gran conflicto de legitimidades entre ciencias humanas y ciencias naturales. La frontera disyuntiva trazada entre ambos tipos de culturas ha terminado por convertirse en el gran lastre del conocimiento. Todo ello hace que en sí mismo sea precisamente el modo de pensar que utilizamos para hallar soluciones a los problemas de nuestro tiempo el mayor problema con los que nos tenemos que enfrentar (Cfr. Morin, 1998: 22).

Es preciso manejarse con estrategias de pensamiento que perciban abiertamente el carácter ineludible de las relaciones y de las coimplicaciones de las cosas y que sean a su vez capaces de gestionarlas. En este sentido, el pensamiento contemporáneo en general ha provocado una renuncia expresa a la estructura lógica consolidada en un principio lineal de causalidad. Se renuncia a una causalidad fundante, jerárquica y unidireccional en favor de una causalidad multirreferencial sobre la que estalla la diferencia y sobre la que se abre un mundo narrativo múltiple y dialógico. Se reclama, por tanto, una reforma del pensamiento, una reforma cultural y hermenéutica sobre el acceso al mundo que deberá atravesar de raíz al sistema

educativo en general y especialmente a la universidad. En este sentido, tal y como apunta Morin, “la reforma de la Universidad tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitiría el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento” (Morin, 1998, 23).

Ahora bien, este tipo de reforma, por su modo propio de ser requiere de una estrategia reflexiva en la medida en que no puede darse una transformación institucional sin haber modificado los espíritus, las costumbres y los hábitos socioculturales, pero sabemos bien que tal cosa no se logra a su vez si no se va concretando una reforma en las instituciones. El hecho de que la circularidad de la lógica hermenéutico-reflexiva no sea una circularidad “viciosa” nos permite activar los mecanismos de la memoria para recordar que la reforma procede del interior, de la problematización inicialmente marginal de aquellos discursos que enfatizan y legitiman un orden ontológico, epistemológico y social en el que los intereses unidimensionales del rendimiento están ya cómodamente ratificados como verdaderamente auténticos.

La cuestión, por tanto, es cómo plantear esa reforma. A partir de la dinámica que genera esta necesidad de revisión del modo de pensamiento sustentada en el paradigma hermenéutico-narrativo de la complejidad podemos hacer nuestras las siguientes inquietudes de Caramés: “¿Se puede seguir con la estructura tradicional de departamentos que se concentra en la estrechez de una o dos áreas de conocimiento y que emplea los mismos utensilios para la enseñanza desde hace varias décadas? Los departamentos ¿van a seguir siendo la unidad dominante de las universidades? ¿Está exigiendo la sociedad construir puentes entre las disciplinas convencionales para elaborar una enseñanza multidisciplinar? ¿Se está planteando la sociedad la necesidad de las reformas tanto de los currícula de las carreras como de la organización de las mismas? ¿Está demandando la sociedad una clara colaboración entre la Universidad y la industria? ¿Cuál es el conocimiento que debe ser aplicado a la industria? ¿Cómo colaborar con la empresa? ¿Cómo renovar,

enriquecer, innovar el mundo académico? ¿Cómo llegar a acuerdos interdepartamentales para entender que el futuro se encuentra en la interdisciplinariedad, más aún, en la multidisciplinariedad y, aún más, en la multidisciplinariedad ya no de las materias implicadas sino de sus discursos? ¿Es una posible respuesta la consideración de Escuelas e institutos de investigación plurales en ámbitos de conocimiento muy abiertos?” (Caramés, 2000: 21-22). Son cuestiones medulares que requieren respuestas monográficas e incluso técnicas. Sin duda, el propósito de caminar hacia universidades reflexivas nos ha de animar poco a poco comprometernos con las claves de fundamentación de tales respuestas particulares.

Sabemos que hoy existe resueltamente la respuesta de la interdisciplinariedad para resolver el problema de la superespecialización. Pero, sin embargo detrás de sus pretensiones se adivina, más que una auténtica transformación en los modos de enfrentarse al mundo, una estrategia para hacer más operativa la ciencia sin dar verdadera respuesta al cambio de perspectiva. La interdisciplinariedad, en la medida en que se sigue estando sometido a la estructura disciplinar, no deja de ser más que una moda de lo discursivamente correcto. Sobre todo cuando queda disfrazada por la noción de sistema modular cuya intención verdadera es la cuantificación y eficacia de la organización y acumulación de créditos académicos (Cf. Barnett, 2001: 22; 181 y ss.)

No obstante, sí que podríamos sintetizar la intuición pedagógica de la complejidad concretándola mediante una serie principios o propiedades didácticas entorno a las cuales seguir pensando:

La *reflexividad*: Propiedad clave en nuestro trabajo sobre la que gira la ontología circular de la complejidad y de la relación a través de la cual el conocimiento es usado para describir-se, narrar-se, analizar-se, comprender-se, interpretar-se y valorar-se en los diversos entramados semánticos de acción de los sujetos agentes. Con ella, a través de la experiencia y la acción educativa se posibilita la reconstrucción y la transformación de sí, de los otros y de los diversos discursos y prácticas en general.

La *transversalidad*: A través de la cual todos los saberes cobran verdadero significado en la medida en que se ponen en relación con todo aquello que les complementa y que les hace ser lo que son.

La *complejidad*: El mecanismo paciente y agente de la creatividad en la que se da cita la heterogeneidad de los procesos educativos y a través de la cual interaccionan todas las instancias y los agentes didácticos en múltiples contextos socioculturales.

La *divergencia contextual*: La posibilidad auténtica de adaptación y modificación en cada contexto.

La *criticidad*: La disposición de raíz que no permite nunca asimilar la estabilidad de los sistemas sin introducir en ellos el dinamismo transformador de la diferencia

La *apertura*: Elemento esencial del impulso poético y dialógico que encierra todo aprendizaje reflexivo y significativo.

La *nueva tolerancia*: Si una reforma del pensamiento ha de dar cuenta de la ineludible contingencia de la complejidad de la vida, del hombre, de la sociedad y del cosmos desde un revitalizado tipo de experiencia dialógico-hermenéutica, es preciso sustraerse de la idea moderna de que el pensamiento complejo es aporético. La noción de tolerancia con la que aún nos venimos manejando es la deudora de ese pensamiento moderno que estableció la neutralidad de lo diferenciable a través de la analítica de la simplicidad. Sólo mediante una depurada asepsia metodológica de la razón se puede identificar lo diferente para poder intervenir sobre ello. Lo diferente implica pero, en ningún caso, coimplica. La educación que se contempla desde paradigmas hermenéuticos de relación y complejidad reclama un concepto de tolerancia articulado sobre la diferencia y no exclusivamente sobre la identidad. Se gana así la dimensión creativa de la dimensión práctica mediante la fuerza de la prudencia moral.

Proyección pedagógica y reflexiva de la complejidad

4.1 Docencia-aprendizaje reflexivo en educación superior

La idea de modelado formativo que subyacía a la didáctica y la pedagogía idealista tenía como propósito una buena estrategia metodológica para cubrir unos objetivos muy condicionados por lo que había que transmitir. Un determinado modelo de ser humano, en cada contexto ideológico el adecuado, conformaba en la pedagogía clásica la finalidad y la operatividad socializadora de la evaluación requiriendo del alumnado una respuesta propia pero muy establecida. Sabemos bien que esta estructura ha atravesado en su raíz la educación occidental en general y la enseñanza universitaria en particular.

Sin entrar ahora en el detalle histórico de las corrientes teórico educativas, resulta ya muy extendida desde muchas corrientes de pensamiento la consideración dinámica y divergente de la acción y de los agentes educativos. Sin duda, la reconsideración de la subjetividad llevada a cabo por el advenimiento de la idea de situación histórica, de lingüística y del dinamismo de la diferencia, ha posibilitado introducir la inquietud de la incertidumbre y de la inacababilidad en el sujeto frente a las pretensiones de seguridad sobre las que pretendía consolidar el humanismo clásico.

Es el debate mismo de la racionalidad el que desde su perspectiva epistemológica atraviesa la nueva manera de concebir el aprendizaje. En el contexto de la transformación cultural a la que se enfrenta la universidad actual, y que de alguna manera venimos describiendo en el presente trabajo, la idea de reflexividad hermenéutica que emana de la narrativa de la complejidad viene a hacernos reconsiderar la práctica docente y las estrategias de aprendizaje en la educación superior. Sorprende el hecho de que esta reflexión llegue más tarde a la universidad que a los niveles primarios y secundarios; del mismo modo que sorprende que la cesura disciplinar insalvable entre teoría y praxis siga legitimando que la investigación didáctica sobre cómo actuar en la escuela la sigan haciendo fundamentalmente los universitarios.

No obstante, y a pesar de todo, es claro que la perspectiva reflexiva no es original y que son ya muchas las estrategias docentes que se vuelcan sobre la práctica universitaria. El riesgo, en el que se enmarca la dinámica coimplicativa al tomarse conciencia real de la influencia de la acción sobre el pensamiento y del pensamiento sobre el contexto sociocultural y ambiental en el que nos desarrollamos como seres humanos, hace que la relación que se establece entre estudiantes y educadores empiece a estar positivamente mediatizada por la acción complementaria del autoaprendizaje. Se trata de una acción compleja que no tiene como objeto llegar a una conclusión cierta atravesada por el predominio de las exigencias de objetividad, sino que queda creativamente sometida a lo azaroso, lo emergente, lo aleatorio. Las respuestas del aprendizaje ya no pueden ser repetitivas ni excluyentes, sino procesuales.

Tal y como especifica Fontalvo (2002: 49-50): “Un principio que debe mantener toda política de educación superior es la necesidad de comprender el proceso educativo como un proceso que hace de la enseñanza un proceso de aprendizaje, proceso este en el que estamos convocados a asumirnos como estudiantes permanentes, así como generadores de ambientes de aprendizajes problematizadores. Se requiere entonces en todo momento generar espacios y aptitudes para que el afán por el estudio y los hábitos mentales cultiven el autoaprendizaje, de suerte que permitan un espíritu crítico, creativo e indagador, propiciando el aprendizaje de por vida, es decir, la educación permanente”.

De algún modo, tal y como veremos más adelante, la idea de extensión universitaria ya ha dejado de ser exclusivamente espacial para recargarse semánticamente en su consideración temporal. Desde siempre se ha querido hablar de la intención permanente de la educabilidad cuando se consideraba el asunto desde un punto de vista exclusivamente antropológico, sin embargo el estallido cultural de la sociedad del conocimiento, de la información y del mercado ha hecho que la educación permanente se convierta en una panpedagogización social en el que las dimensiones no formales del fenómeno ganan terreno a partir de su

legítima demanda social. De este hecho ha de dar cuenta la educación superior y evidentemente lo ha de hacer desde otras perspectivas didácticas menos unidireccionales.

Entre otros autores que nos hablan actualmente de reflexividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje podríamos destacar a P. Perrenoud (2004). Según Perrenoud lo que verdaderamente ha hecho D. Schön, uno de los grandes mentores de la reflexión en la acción en el ámbito de las profesiones, es proponer una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. De alguna forma se trataba de hacerse eco de la urgencia por combatir la ilusión, todavía dominante en los años sesenta ochenta de que el paradigma reductor de la ciencia ofrecía un sustento sólido y suficiente para la acción racional. El caldo de cultivo apropiado se encontraba en el retorno a la experiencia y a la subjetividad que se fue obrando de la mano de la fenomenología, el interaccionismo, la etnometodología y la hermenéutica, y del mismo modo en la recobrada dimensión reflexiva de actores, grupos y organizaciones en los ámbitos de la psicología, la antropología y la sociología cognitivas.

Perrenoud se detiene específicamente en la tarea de formación de profesionales de la enseñanza reflexivos y para ello su punto de partida continúa siendo el rescate de la dimensión práctica de la razón humana como espacio verdaderamente adecuado para establecer un diálogo creativo y autónomo con las múltiples situaciones inciertas e imprevistas a las que el docente puede someterse. Se trata de generar un *habitus*, un nuevo estilo, un talante de pluridireccionalidad y de relación en el que la acción queda permanentemente revisada por una teoría que se revisa, a su vez, en la acción.

El docente-profesional reflexivo rompe las cesuras entre teoría y praxis. No se trata de reflexionar para actuar como de reflexionar sobre la acción. Ahora bien, “esta actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua,

desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (Perrenoud, 2004: 43). La cuestión que nos planteamos de forma inmediata es la de la pertinencia del tipo de *habitus* que existe en la docencia universitaria actual y la de las dudas que el academicismo imperante siembra sobre su talante reflexivo. Nos vemos obligados a replantearnos la finalidad de la enseñanza superior y el tipo de aprendizaje que debe promover.

Como vimos, el giro culturalista que plantea Bruner, nos hace tener claro que el aprendizaje narrativo-hermenéutico es un aprendizaje siempre relacional. El *éthos* pedagógico es transformado y el docente es un facilitador. Tal y como señalan Brockbank y McGill (2002: 19-20): “Para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor se relaciona de forma diferente con los estudiantes. Se convierte en facilitador del aprendizaje. El centro de atención es el aprendizaje de los alumnos y el modo de que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes en el material (...) El profesor, como facilitador, se responsabiliza de crear las condiciones conducentes al diálogo crítico reflexivo hasta que los alumnos se familiaricen con el proceso”.

Tal disposición en el aula supone estructuralmente una reforma radical del propio modo de entender la institución universitaria en todos sus ámbitos. Por ello, y sin entrar nosotros en consideraciones de detalle sobre el ejercicio concreto de la práctica reflexiva en el aula, sí que querríamos afirmar que esta microrevolución reflexivo-hermenéutica en el aula puede ser una estrategia que horade progresivamente los cimientos endurecidos de la academia tradicional o de la empresa universitaria y performativa actual ya que detrás de esta mentalidad queda integrada la formación de ciudadanos eficaces y competentes, cierto, pero también autónomos, creativos y verdaderamente críticos. En el aula y en los modelos de docencia-aprendizaje que reflexionan e interpretan sobre la acción podríamos encontrar, por tanto, el germen de reacción sistémica para una idea crítica de sostenibilidad sobre la que sustentar la renovada disposición para la extensión universitaria

EXTENSIÓN Y GESTIÓN UNIVERSITARIA REFLEXIVA.

Igual que los feligreses de las parroquias medievales se encargaban de establecer los límites de su espacio en la carga ritual que acompañaba a sus procesiones, la universidad medieval también tenía muy claro dónde se encontraban sus límites. La tendencia, muy en consonancia con el aislamiento monacal, era la de que los muros de sus facultades miraran hacia el interior manifestando de ese modo un dispositivo de alejamiento con respecto al mundo exterior. En general, los campus universitarios modernos no giran en torno a un claustro, mucho menos los virtuales. Las fronteras físicas se han desconfigurado en la universidad postmoderna descentrada y global, y ese aislamiento antiguo del saber en el margen de la ciudad ha pasado a ser hoy una interesada vinculación entre el poder y el prestigio sociocultural y económico de las ciudades. Lo que se nos plantea en todo caso es la naturaleza de esa relación. ¿Es hoy la universidad referente para la sociedad o es la sociedad la que determina el comportamiento y las actuaciones de la universidad? ¿Cuáles son las claves de la extensión-intensión universitarias en el momento crucial en el que la universidad se disuelve en el mundo?

De forma general la idea de extensión implica credencial de excelencia ya que sólo puede proyectarse aquella universidad que ofrece calidad, implica también en un espacio crítico y comprometido de la ciudadanía democrática, induce al docente y al propio currículum a readaptarse y se convierte en el verdadero síntoma de servicio a la colectividad (Cf. Marcovitch, 2002: 28-29)

La extensión ya no puede concebirse unidireccionalmente de forma aislada como una actividad rutinaria o una mera prestación de servicios. Si la docencia, la investigación y la extensión se encuentran atravesadas por una fuerte interconexión, todo el beneficio de retroalimentación constante entre universidad y sociedad concreta todas sus posibilidades en el aula, entendida ahora como posición permanente de salida y de entrada. “La extensión de buena calidad es aquella que procede de un disciplinado esfuerzo de desarrollo, de estudio, de reflexión y hasta de experimentación, en la

medida en que el conocimiento resultante recaiga en el aula” (Marcovitch, 2002: 26) El docente hermenéuta y reflexivo encuentra en la simbólica del aula el centro en el que se sintetizan las tres vertientes. Desde la circularidad pedagógica y cultural es en el aula donde revierten las tres actividades sobre sí mismas en la medida en que se proyectan sobre la sociedad.

Ahora bien, el debate sobre una extensión universitaria reflexiva requiere retomar con seriedad el tema, siempre debatido, de la autonomía universitaria ya que de ella sólo podemos hablar auténticamente en referencia al Estado o a la sociedad. Auto-organización, salvaguarda de privilegios, especialización e independencia epistemológica, autogestión económica: desde todos estos puntos de vista hemos ido viendo cómo se concretaba la aspiración de autonomía universitaria, sin embargo la perspectiva de la reflexividad nos invita a reconsiderarla desde la aparente paradoja que nos manifiesta el hecho de que a mayor autosuficiencia más dependencia del contexto.

Un informe de la *Association of European Universities* insiste en ratificar real y coimplicativamente la relación con el contexto no sólo como una aspiración de principio, sino como una urgencia ineludible que surge del propio dinamismo de las sociedades. La universidad de futuro deberá surgir como una comunidad de aprendizaje continuo en la que la docencia y la investigación se convierta en proyección concreta y responsable ante la localidad, comunidad y región. Esta idea de reflexividad tiene detrás claramente la necesidad de ofrecer respuestas a algunas contradicciones a las que según Carames (2000: 15 y ss) es preciso dar respuesta: de una universidad intemporal a otra inmersa en su tiempo; de la especialización científico-teórica a la interacción científico-profesional; de la gestión vertical tradicional a una nueva gestión horizontal. Ahora bien, en sí misma la idea de reflexividad incluye el momento del distanciamiento; esa mirada crítica que permite que la universidad no se aleje de la sociedad y que a la vez no sea totalmente absorbida por sus demandas. Es esa mirada la que introduce el componente ético

imprescindible que atraviesa cualquier tarea educativa del orden que sea.

Podemos decir, por tanto, que únicamente es el marco espacio-temporal el que garantiza coherencia al destino de lo que la universidad quiera ser. Por eso el contexto es recursivo desde un punto de vista ontológico y no simplemente de forma estructural. Se quiere decir con esto que la fragmentación disciplinaria y la operatividad de las prácticas del saber vienen sustentando un claro discurso de obvia interacción entre universidad y sociedad dado que lo contrario carecería de sentido. Sin embargo la recursividad reflexiva, que situamos en un nivel ontológico, tiene la tendencia a evitar las cesuras delimitantes que de hecho se establecen debido a múltiples factores como los intereses de clase, los juegos de privilegio académico y social, las estrategias de financiación y las servidumbres interesadas de aplicación tecnológica del saber científico.

Al darse como exigencia de principio que la inclusión de cambios en la universidad para modificar el rumbo de la cultura requiere una transformación sociocultural que posibilite a su vez los cambios en la educación, quizás una de las ventajas más inmediatas de esta recursividad permanente que anuncia la hermenéutica de la complejidad sea que pueda existir una clara posibilidad de repensar el privilegio profesionalizante de las instituciones de educación superior contemporánea basado en la impermeabilidad de la cultura tecnocientífica con respecto a la humanística. El espíritu de una racionalidad hermenéutico-reflexiva y dialógica hace que la auténtica eficacia de la universidad pase por una suerte de inter-retro-acción entre estas culturas para redimensionar y democratizar el conocimiento desde una verdadera perspectiva auto-organizadora (Cf. Montalvo Peralta, 2002: 48).

La institución universitaria, no habiendo sido destradicionalizada (Beck, Giddens) (Barnett, 2002: 46), se enfrenta a un ejercicio resignado de auto-complacencia al creer como posible la convivencia de valores fundadores, referenciales y tradicionales con valores areferenciales y coyunturales de la postmodernidad como la performatividad y el consumo. Probablemente en esa resistencia que la

universidad mantiene sobre sí misma se encuentra la creencia de que su tarea incuestionable es la del razonamiento y servicio a la sociedad. Este impulso, sustentado durante siglos por modelos objetivantes de la ciencia y del saber, se encuentra resentido en nuestros días. Ya no hay nadie que no sea consciente de que lo que sea razonar no puede ser claramente explicitado debido a las múltiples perspectivas sobre las que ha estallado la idea misma de ser humano. Además la gran tarea actual del conocimiento es ir siempre más allá de sí mismo y no pensar en que mantiene desinteresadamente su propio fin. Barnett insiste en esta suerte de esquizofrenia a la que se ve sometida la universidad en tránsito al pretender al mismo tiempo autosugestionarse con la creencia de que sigue estando sustentada por la razón pura e insistir en el gran dinamismo que demuestra sus “credenciales performativas” (Barnett, 2002, 41)

Es preciso decir, por tanto, que la universidad ya no muestra una disposición única hacia el conocimiento. De entrada, al ir tomando conciencia de que ha dejado de ser la institución esencial que genera conocimiento, y mucho menos en tanto que encargada de una descripción general de lo que ese conocimiento sea, está obrando sobre sí misma un claro proceso de disolución. Al conocimiento, fragmentado, se le requiere ponerse a trabajar. Su sentido ya no tiene un fin en sí mismo, sino en la medida en que pueda enlazarse en redes y que tenga un objetivo valor de uso perfectamente identificable por quien lo pueda consumir. La idea de performatividad lyotardiana que Barnett desarrolla ratifica la gran transformación que sufre de hecho la universidad al manejarse con el funcionamiento efímero y pragmático del conocimiento en el mundo frente a un concepto autónomo.

Parece algo imposible, y probablemente poco operativo, pretender reestablecer un claro perfil de distinción entre la universidad y la sociedad dado que esta performatividad cognitiva ha desdibujado tales límites. Esta ausencia de fronteras, de objetivación, conlleva la imposibilidad de un distanciamiento disyuntivo y al mismo tiempo afecta de forma práctica a la capacidad de reacción crítica. Pensamos, en este sentido, que la exclusividad de

un planteamiento epistemológico de este asunto imposibilita abrir nuevas vías de reacción crítica en la interacción posmoderna universidad-sociedad. De hecho las consecuencias de la coimplicación pedagógica de la que estamos arrancando tiene una connatural manifestación en todos los ámbitos universitarios. La docencia, la investigación y la extensión se retroalimentan permanentemente en el propio proceso.

Como apunta en este sentido Fontalvo (2002: 51), “la pedagogía complejizadora es una posibilidad del pensamiento que además de movimiento es una organización activa de interacciones, reacciones, transacciones, retroacciones y proyecciones de tal manera que al mismo tiempo que se actúa en los intercambios educativos universitarios y no universitarios, se actúa sobre otras acciones así como sobre el proceso académico, investigativo y cultural que la genera”. En un nivel tal de mediaciones quedan desdibujadas las fronteras entre la acción docente, la reflexión y la práctica investigadora y las consecuencias sociales de tal actividad. En cada momento del proceso y de forma sistémica todo queda conectado con todo y las partes cobran sentido en el conjunto del sistema hermenéutico-reflexivo que se genera y concibe a sí mismo en el momento de leerse y de conferirse sentido a sí mismo. Parece obvio que de esta forma nociones como la de alteridad, responsabilidad y sostenibilidad adquieren una nueva dimensión más allá de los límites en los que les había situado una subjetividad objetivante, disyuntiva y ahistórica.

El espíritu que ha animado el presente trabajo reclama una idea de reflexividad hermenéutica que no solamente pretende sustraerse de los límites culturales en los que nos haya podido mantener el paradigma epistemológico de simplificación, sino que como se ve, se inserta explícitamente en una reconsideración antropológica de la complejidad humana que incluye de forma ineludible las implicaciones prácticas y éticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S.J. (1997). "La gestión como tecnología moral", en BALL, S.J. (Comp.). (1997). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. (Traducción de P. Manzano). Madrid: Morata. 3ª ed., pp. 155-168.
- Barnett, Ronald. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. (Traducción de A. Ruiz). Barcelona: Gedisa.
- Barnett, Ronald. (2002). Claves para entender la universidad en una era de complejidad. (Traducción de J.M. Pomares). Girona: Pomares.
- Bouché Peris, J. Henri. (2003). Educar para un nuevo espacio humano (Perspectivas desde la antropología de la educación). Madrid: Dykinson.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. (Traducción de P. Manzano). Madrid: Morata.
- Camps, V. (1996). Virtudes públicas. Madrid: Espasa-Calpe. 3ª ed.
- Caramés, J.Luis. (2000). La nueva cultura de la universidad del siglo XXI: La tercera vía universitaria. Oviedo: Trabe.
- Colom, A. J. (2000). Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. (2002b). "La educación en la sociedad red", en A. ESCOLANO Y J.M. HERNÁNDEZ (Coords.). (2002), pp. 336-337.
- Derrida, Jacques. (2002). La universidad sin condición. (Traducción de C. de Peretti y P. Vidarte). Madrid: Trotta.
- Domingo Motta, Raúl. (2003), "La impertinencia de los conocimientos en la edad de hierro planetaria", en Roger Ciurana, Emilio (Coord.). (2003), pp. 115-133.
- Folch, R. (1998). Ambiente, emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad. Barcelona: Ariel.
- Fontalvo Peralta, Rubén. (2003), "Formación de educadores y universidad. Una posibilidad para repensar la educación en la era planetaria", en Roger Ciurana, Emilio (Coord.). (2003), pp. 37-55.
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. (Traducción de A. Garzón). Madrid: Siglo XXI. 4ª ed.
- Hanna, D.E. (ed) (2002). La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Huerto, Mª. Elena, Almuiñas, J.Luis y Caramés, J.Luis. (2001). La extensión universitaria: Un reto a la gestión cultural de las universidades del siglo XXI. Oviedo: Trabe.
- Inayatullah, S., Gidley, J. (Comp.) (2003a). La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad. Barcelona: Pomares.
- Larrosa, Jorge. (1995). "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en Larrosa, Jorge (Ed.). (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Endimión, pp. 257-329.
- Latorre, Antonio. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Liotard, Jean-François. (1984). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. (Traducción de M. Antolín). Madrid: Cátedra.
- Luengo, E. (Comp.) (2001). Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico. México: Universidad Iberoamericana.
- Marcovitch, Jacques. (2002). La universidad (im)posible. (Traducción de Y. Machado). Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez, A. (2002): "La universidad "liberal" frente a los desafíos de la "economía basada en el conocimiento". Conceptos y tendencias", en VÉLEZ, C., ARELLANO, A., MARTÍNEZ, A. (Coords.) (2002): Universidad y verdad. Barcelona, Anthropolos, pp. 235-264.
- Mèlich, J.C. y Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1998). "Sobre la reforma de la universidad", en Porta, Jaume y Llanadosa, Manuel (Coords.) (1998). La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza, pp. 19-28.
- Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001a). Introducción al pensamiento complejo. (Traducción de M. Packman). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, (Traducción de)Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002), "Introducción", en MORIN, E., ROGER, E. y DOMINGO, R. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: UNESCO-Universidad de Valladolid.
- Morin, E. (2003), "Reformemos la reforma de la universidad", en ROGER CIURANA, Emilio (Coord.). (2003), pp. 33-36.
- Morin, E., KERN, A.B. (1993). Tierra patria. (Traducción de)Barcelona: Kairós.
- Morin, E., Roger, E., Domingo Motta, R. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Neave, Guy. (2001). Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. (Traducción de A. Bixio). Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Philippe. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. (Traducción de R. Riambau). Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T.S. y Brennan, M. (2000). "Reestructuración de la teoría social y política de la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares", en Popkewitz, T.S. y Brennan, M. (Comps.) (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. (Traducción de Pomares, Torres y Jiménez). Madrid: Pomares, 17-52.
- Porta, Jaume y Lladanosa, Manuel (Coords.) (1998). La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza.
- Quintanilla, Miguel A. (1998). "El reto de la calidad en las universidades", en PORTA, Jaume y Lladanosa, Manuel (Coords.) (1998). La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza, pp. 79-101.
- Rodríguez Dias, Marco Antonio (Coord.). (2001). Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Madrid: CRUE.
- Rodríguez Dias, Marco Antonio. (2001). "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI", en Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Madrid: CRUE, pp.11-44.
- Roger Ciurana, Emilio. (2001). "Los saberes en la educación del futuro", en LUENGO, E. (Comp.) (2001), pp. 19-32.
- Roger Ciurana, Emilio (Coord.). (2003). Educación, universidad y sociedad en la era planetaria. Valladolid: Universidad de Valladolid, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Centro Buendía.
- Rorty, Richard. (1996). Contingencia, ironía y solidaridad. (Traducción de A. E. Sinot). Barcelona: Paidós.
- Rorty, Richard, (1997). ¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo. (Traducción de E. Rabossi). México: FCE.
- Rorty, Richard, (1998). Pragmatismo y política. (Traducción de R. de Águila). Barcelona: Paidós/ ICE-UAB.
- Rorty, Richard. (2000). El pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética, (Traducción de J. Vergés). Barcelona: Ariel.
- Ruiz, Ángel, (2003), "Tendencias y retos de la educación superior en el actual escenario histórico", en Roger Ciurana, Emilio (Coord.). (2003), pp. 67-102.
- Terrén, E. (1999). Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona: Ánthropos - Universidad de La Coruña.
- Vélez, C., Arellano, A., Martínez, A. (Coords.) (2002). Universidad y verdad. Barcelona: Anthropolos.