



Transformaciones en el ámbito de la cultura y misión de la Universidad¹

Karen Entrialgo Granado
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico en Arecibo

Las transformaciones en el ámbito cultural producidas durante las últimas décadas desafían los modos en que se ha definido la misión de la universidad y nos fuerzan a repensarla. La cultura contemporánea, por globalizada que se nos presente, no es homogénea, sino que en ella operan fuerzas antagonistas que constituyen su carácter paradójico. Así, si bien por un lado podemos decir que nunca antes había habido tanto acceso a la información, a los saberes producidos y a la diversidad de interpretaciones en torno a los mismos, tampoco nunca antes había habido tanta desorientación, tanta incapacidad para discriminar entre toda esa producción, en fin, tanta paralización del pensamiento. Antes de entrar a examinar los efectos de ésta y otras características de la cultura contemporánea sobre la educación universitaria, quisiera detenerme en las mutaciones que atraviesan el concepto mismo de cultura y su vínculo con la educación pues tal parece que allí donde solíamos decir que la educación y la cultura civilizan, hoy tendríamos que recomponer esta ecuación y plantearnos la urgencia de civilizar la cultura. En la medida en que la cultura se ha integrado como mercancía en las lógicas del capitalismo contemporáneo y se ha vuelto una industria - *fast production*, hiperconsumo, hedonismo, entretenimiento y diversión - abarca un territorio mucho más amplio que el de

¹ Ponencia presentada en el Panel: *Universidad, Educación y Reforma Universitaria* celebrado el 27 de septiembre de 2012 en el Teatro de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo.



la *alta cultura* tan apreciada por los humanistas. No parece haber necesidad de transmitir la cultura pues ella se encuentra ya en todas partes; inmediata, fácil, divertida, *light*, diversificada y hecha a la medida. El momento que muchos caracterizaron como momento revolucionario de la cultura parece haber llegado a su fin y de su potencial transgresivo no parece quedar sino el simulacro.

Quisiera servirme de las aportaciones de dos autores cuya obra se revela particularmente pertinente al momento de seguirle el rastro a estas transformaciones. Se trata de Jean Baudrillard y Gilles Lipovetsky. Con el primero quiero operar la tesis de la Realidad Integral como movimiento que tiende a cancelar la producción de sentidos mediante su producción excesiva, recursiva e inmediata, dando lugar a un universo de la indiferenciación, es decir, de la imposibilidad de producir la distinción - cosa que es, de hecho, lo propio del pensar. Todo sistema que alcanza esta totalización, o bien se fractura automáticamente, o bien se desdobra al infinito en un simulacro de si mismo. Con Lipovetsky, puesto que su trabajo es más etnográfico que teórico, quiero abordar algunos de los contenidos de este movimiento que, como ya vemos, amenaza la función simbólica misma. Aunque frente a los saldos que nos van dejando estas transformaciones Lipovetsky se muestra sin duda mucho más optimista que Baudrillard, ambos autores ponen en marcha un pensamiento de la complejidad que reconoce la coexistencia de fuerzas antagónicas, es decir, de lógicas diferenciadas que pueden tanto oponerse como convivir felizmente. De ahí que el término de hipermodernidad que sugiere Lipovetsky se revele operativo al momento de caracterizar la condición cultural contemporánea. Este no supone una ruptura con las lógicas de la modernidad ni su continuación lineal, sino más bien sus efectos paroxísticos y los modos en que sus fragmentos se recomponen con lo nuevo.



La modernidad desmitificó y secularizó la cultura liberándola de su correspondencia directa con el funcionamiento social que hacía de ella una ordenación sintética del mundo, que reproduce de modo idéntico, generación tras generación, los modelos recibidos de los antepasados o de los dioses. El advenimiento de las democracias modernas, con sus valores de igualdad, libertad y laicidad, operó una ruptura con el pasado y con la tradición que hizo de la cultura una esfera autónoma, susceptible de ser transformada y re-inventada por los individuos. La educación adopta objetivos paradójicos pues si bien por un lado deviene un modo para la transmisión de la cultura como vehículo para emanciparse de las ataduras y las filiaciones tradicionales, también se instrumentaliza como mecanismo de socialización, normalización, gobierno de la subjetividad, en fin, aquello que Michel Foucault describió como sociedad disciplinaria. Ruptura, innovación, vanguardia, por un lado; institucionalización, disciplina y norma, por el otro; el ideal universalista moderno convirtió a la cultura en un campo de batalla entre propuestas vanguardistas diversas, pero a menudo intolerantes, reclamando cada una de ellas tener la última palabra, y entre la vanguardia y la cultura industrial. Mayo del 68 parece confrontar esta paradoja al tiempo que la reproduce impregnándole nuevos matices. No es sin ironía que los principios libertarios de Mayo del 68, combinados y recombinaados con las pedagogías psicologizadas, han dado lugar a una realidad en el proceso de enseñanza que hoy se revela en perfecta concordancia con las lógicas culturales contemporáneas que amenazan - y a menudo cancelan - la actividad del pensar.

Bajo consignas como "prohibido prohibir", "corre camarada, el viejo mundo está detrás de ti", "bajo los adoquines, la playa", "vivir sin tiempos muertos y gozar sin trabas", "olvida todo lo que has aprendido, comienza por soñar", es el culto a la juventud, el rechazo



del pasado, el desprecio por lo viejo, el confundir la autoridad bajo los signos del autoritarismo con cualquier otro sentido de autoridad - digamos, bajo el signo del mérito, de la sabiduría o de las competencias desarrolladas, por ejemplo -; es la libertad, la fiesta, el placer y una cultura no del esfuerzo sino de la motivación lo que Mayo del 68 convoca para reformar el proceso de enseñanza y acabar con la educación disciplinaria. Aunque con menos poesía, son justamente éstas las consignas que parecen triunfar en la cultura contemporánea. La comercialización integral de la cultura, que es al mismo tiempo culturalización de la mercancía, promueve el consumo de experiencias y sensaciones, del placer y lo lúdico, en un tono muy similar a los cantos del 68 y produce una cierta infantilización del mundo al hacer del juego y de la diversión un elemento fundamental de toda experiencia - inclusive de la educativa (todos hemos escuchado más de una vez que "el buen profesor es aquel que entretiene"). Al tiempo que se delinea una tendencia a la infantilización, el niño hace su entrada como consumidor que viste y posee igual que los adultos, que se encuentra en igualdad legal con éstos, contribuyendo a la cancelación de las diferencias simbólicas necesarias para la producción de sentido. Es, de hecho, ésta la consecuencia más peligrosa para el pensamiento y la educación. En este debilitamiento de la función simbólica, en esta cancelación de las diferencias - cuando no por igualación, por exceso de su producción acelerada, inmediata y simultánea - es que desembocan una buena parte de las tendencias actuales de la cultura. De esto participa no solo la infantilización con su contraparte indistinción-niño/adulto, sino también la obsesión por lo nuevo, la cultura del mínimo esfuerzo y los modos en que se ponen a circular los significantes más diversos en el solo plano del presente. Si la cultura moderna significó una ruptura con el pasado, la cultura contemporánea reanima el pasado en el presente sin molestarse en



resignificarlo, pues el modo acelerado en que se desplazan los significantes no permite el detenimiento que supone la producción de sentido. No obstante, este detenimiento es lo propio del pensar.

Según Baudrillard, lo que le abre la vía a esta Realidad Integral es la muerte del signo. La especificidad de la época no radica ya en el espectáculo, sino que hemos pasado del simulacro a la hiperrealidad:

Se dice comúnmente que lo real ha sucumbido a la hegemonía del signo, de las imágenes, del simulacro. En resumen, que la realidad ha sucumbido al artificio (este es el análisis que está en la base del concepto de sociedad del espectáculo). Hoy habría que darle la vuelta y decir a la inversa: hemos perdido el signo y el artificio en beneficio de lo real absoluto. Hemos perdido a la vez el espectáculo, la alienación, la distancia, la trascendencia, la abstracción - todo lo que nos separaba todavía del advenimiento de la Realidad Integral, de una realización del mundo inmediata y sin llamado.

Le Pacte de lucidité ou l'intelligence du Mal, Galilée, 2004, p. 57

Frente a este cuadro, no sabemos ya si el déficit de atención, un diagnóstico tan común hoy entre los estudiantes, o los problemas en el desarrollo del lenguaje o aún, el aumento de casos diagnosticados bajo lo que se define hoy como el espectro autista; no sabemos ya si tomarlos como patologías a corregir o si debemos aceptarlos como formas adaptativas y evolutivas (o tal vez, involutivas) de nuestra especie. Toda cultura supone herencia y transmisión. No obstante, es justamente la posibilidad de la herencia y la transmisión lo que está en juego hoy. La perfección genética como imaginario que ronda algunos proyectos en biotecnología daría cuenta de ello.

Me parece que la tesis de Baudrillard en torno a la muerte del signo y su consecuente efecto cancelador de las diferencias en el universo de la significación nos permite formular la pregunta por la misión de la Universidad en términos de cómo puede la Universidad hoy



hacer una diferencia. La Universidad no puede tener como prioridad lo mismo que ya se produce independientemente de ella, puesto que esto sería añadirle más redundancia a un sistema cuyo mecanismo desorientador consiste justamente en la realización de la redundancia.

En cada época, las universidades han podido ofrecer algo que no se obtenía sin pasar por ellas; así fuesen diplomas para conseguir empleos, como todavía era el caso hasta hace poco. Hasta hace poco también, y con poco quiero decir hasta principios de los 90's, la Universidad ofrecía acceso a sistemas de búsqueda de información cuando la internet no estaba aún al alcance de todos. Se necesitaba de la presencia en el salón de clases y de los profesores para enterarse de los debates que se estaban produciendo en la academia y era ahí que se tomaba nota de las más recientes publicaciones sobre un tema. Sus pasillos, sus áreas verdes, sus anfiteatros delineaban los espacios para el intercambio de ideas. Hoy podemos prescindir de la Universidad para todo esto. Internet, google, Wikipedia y las redes sociales ofrecen lo mismo con el beneficio añadido de la inmediatez. Es evidente que la misión de la Universidad no puede ser ya la simple transmisión del conocimiento, si por ello se entiende presentar y explicar los saberes producidos. Tampoco bastaría la producción de nuevo conocimiento si lo que está en juego es nuestra capacidad para significarlo, articularlo y producir sentido. Quisiera, para concluir esta parte de mi presentación, esbozar algunas consideraciones en torno a la necesidad de restituir la singularidad de la educación universitaria pues me parece que estas tendencias del mundo contemporáneo que hoy la ponen en cuestión perfilan al mismo tiempo su tarea más urgente.

En una conferencia ofrecida en 1998 titulada "La educación es el momento adecuado



de la ética", Fernando Savater hablaba de la ignorancia como aquello que pone en peligro las democracias y de la importancia de la educación como antídoto a la ignorancia. No es su conferencia - muy simpática, por cierto, y sin duda, llena de sabiduría - la que quiero comentar aquí, sino que a 14 años de ella "democracia" e "ignorancia" puedan ser equiparadas. Cuando el filósofo francés Jacques Rancière escribe un libro para precisar la distinción entre democracia y totalitarismo puesto que en el discurso de muchos intelectuales contemporáneos la palabra democracia ha ido sufriendo un desplazamiento que la vuelve sinónimo de totalitarismo, es claramente la tesis de Baudrillard la que se confirma. No podría pensar en un mejor ejemplo de cómo la época produce la diferencia, pero no así los mecanismos para la diferenciación. Se debilitan entonces los procesos de significación y de producción de sentido. De golpe, y esto es un discurso que continúa proliferando, el mayor enemigo de nuestra época sería la democracia; es decir, sufriríamos hoy de un exceso de democracia y sería la intensidad de la vida democrática la que causa la crisis de gobernabilidad en los gobiernos democráticos. Estos discursos confunden la democracia con el principio de ilimitación que, efectivamente, hoy la amenaza. Identifican la democracia con una forma de sociedad; la del reinado del individuo igualitario o la "sociedad individualista de masas" a su vez equiparada a la búsqueda del crecimiento indefinido inherente a la lógica de la economía capitalista. El libro de Rancière logra hilar fino en una serie de distinciones necesarias para no hacer de aquello a lo que aspiramos nuestro nuevo enemigo. La democracia no es una forma de Estado. La democracia es esa ingobernabilidad sobre la cual todo gobierno debe descubrirse fundado o, si queremos, es el fundamento del poder de gobernar en ausencia de fundamento. No es la democracia ni un tipo de constitución ni una forma de sociedad. Es, más que nada, el principio que instala



el buen gobierno en su propia ausencia de fundamento. Es el principio mismo de la política; una ruptura con el orden de la filiación; y solo hay política cuando el principio de gobierno se separa del de las diferencias naturales y sociales. Que esa ausencia de fundamento que es lo único sobre lo que se puede fundar el buen gobierno; que ese lugar vacío que es el poder en democracia - para usar la expresión de Claude Lefort - corra siempre el riesgo de ser ocupado, eso es lo propio en democracia: que siempre está amenazada y que no es algo que se alcanza de una vez - en unas elecciones, por ejemplo, o mediante la revolución o por intervención militar - sino una promesa que solo puede mantenerse mediante la acción política. Aquellos que ven en la democracia el actual enemigo de los gobiernos democráticos confunden su principio, es decir, su no-fundamento, su incertidumbre, con lo mismo que la amenaza: la anulación de la división a la que da lugar su lugar vacío.

Creo como Savater que la educación es el momento adecuado de la ética y que la ignorancia pone en peligro la democracia, pero en un sistema que lo nivela todo, corremos el riesgo de que la educación quede subsumida a las mismas lógicas que actualmente la amenazan. Restituir la singularidad de la educación universitaria pasa entonces por asumir como principal misión enseñar a pensar y a analizar, a producir las distinciones conceptuales que afinan el pensamiento y que permiten diferenciar entre diversas argumentaciones. Esto es la condición de posibilidad de la ética y de esta capacidad para precisar los límites de algo es que depende el acto creativo y la innovación. No obstante, la actividad del pensar no es algo que debemos dar por sentado por el simple hecho de ser humanos. Esta requiere entrenamiento, requiere esfuerzo y, sobre todo, capacidad de concentración. No es porque los estudios muestren que el promedio de atención de los jóvenes hoy es de 20 minutos que debemos ajustar el proceso de enseñanza a este dato. Al



contrario, creo que la universidad hace una diferencia cuando de ella salen personas que pueden superar por mucho esos 20 minutos y sentarse a leer un libro y terminarlo. Del mismo modo, no es porque las nuevas generaciones aprendan mejor mediante el uso de recursos audio-visuales que debamos hacer de ellos el vehículo de la enseñanza. Al contrario, la universidad hace una diferencia cuando el que sale de ella domina los medios audio-visuales pero domina también la palabra.

Tenemos que denunciar las aberraciones de cierto pedagogismo que ha hecho de la educación un juego divertido. Junto con la industria del entretenimiento a la que se ha integrado y en la que se ha convertido la cultura, este pedagogismo infantiliza tanto al estudiante como al profesor quebrantando aún más el sistema de diferenciación que debe operar entre ambos para que la educación tenga lugar. Habría sin duda que restituir las diferencias simbólicas que definen el lugar de cada cual. Y esto no tiene que ser mediante el autoritarismo, pues la autoridad puede tener otras fuentes de legitimación: la valoración del mérito, de las competencias desarrolladas y sobre todo, de la actividad del pensar. El perfil del profesor no debe privilegiar tanto las destrezas pedagógicas - de esas hay muy buenas en Wikipedia también - sino su figura como alguien que, al decir de Hannah Arendt, ha hecho de la actividad del pensar una forma de vida consistente. En esto radica su singularidad. Las tendencias de gestión empresarial que han venido caracterizando a la Universidad de Puerto Rico en los últimos años no hacen sino contribuir a la devaluación de la imagen del profesor pues, de repente, el buen profesor es aquél que rinde informes, que asume tareas administrativas, que hace avalúo, en fin, es más bien el buen empleado y no tanto alguien que dedica su vida a investigar, a pensar, a analizar, a articular los saberes producidos, a proponer nuevos sentidos y a compartirlos. Cuando las prioridades de la



Universidad no se distinguen de las de una empresa, es su razón de existencia la que entra en juego.

Con el término *cultura-mundo* Lipovetsky designa la "hipercultura universal que, trascendiendo las fronteras y disolviendo las antiguas dicotomías (economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura) reconfigura el mundo en que vivimos y la civilización que viene" (2010; p. 7). Esta *cultura-mundo* nace con la hipertrofia de productos, imágenes e información, pero al tiempo que los pone a circular y los diversifica infinitamente, también, y por ello mismo, los nivela: "La ausencia de referentes culturales estructuradores hace que con esta sobreabundancia de conocimientos fácilmente consultables se produzca un dramático déficit de pautas de interpretación y jerarquización" (Lipovetsky, 2010; p. 181). Frente a este cuadro, construir criterios para la producción de sentido deviene una tarea urgente. La Universidad debe tener como una de sus prioridades el restablecimiento de valores conceptuales que sirvan para discernir entre los saberes producidos. Para ello contamos ya con algunas muy buenas reflexiones y modelos. El paradigma de la complejidad, según lo elabora Edgar Morin, provee un buen punto de partida para asumir el desafío de un mundo que cada vez más se complejiza e imbrica dominios múltiples. Pues hay que reconocer que el modo en que se encuentran organizados los saberes en la Universidad, el modo en que se han diseñado los programas de estudio, es obsoleto respecto a la especificidad de fenómenos nuevos como, por ejemplo, la bioeconomía. No es posible que el campo de las ciencias de la vida remita hoy de forma exclusiva a las ciencias naturales. Lo que se pone en juego con la bioeconomía constituye una imbricación de saberes y técnicas provenientes de los más diversos campos. El modo en que la vida misma constituye hoy día la mayor fuente de



riqueza hace un llamado amplio, particularmente desde la bioética, a las consideraciones que tradicionalmente asociamos con las humanidades y las ciencias sociales. De igual modo, no es posible que las humanidades y las ciencias sociales descuiden el estudio de la vida biológica y de la técnica, puesto que son éstas las que cada vez más ocupan el centro, y constituyen el objeto, de las prácticas políticas y culturales contemporáneas. Para poder incidir en las transformaciones sociales de nuestra época, la Universidad tiene que propiciar, no sólo el diálogo entre las diversas disciplinas, sino la articulación transdisciplinaria, tanto en el diseño y la organización de los programas de estudio como en la investigación.

Los macro-conceptos que Edgar Morin sugiere para abordar las relaciones paradójicas implicadas en nuestra realidad contemporánea se revelan sumamente pertinentes para discriminar los saberes que aún se producen desde el paradigma de la simplicidad de los saberes que asumen el desafío de la complejidad. El paradigma de simplicidad es el que ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. Es el que separa lo que está ligado o unifica lo que es diverso. De modo que reconocer la disyunción y la reducción al momento de examinar los saberes producidos es ya un punto de partida en la dirección de restablecer criterios para discriminar y valorar entre la inmensidad de producciones que hoy circulan. El paradigma de complejidad se basa en tres principios: 1) la dialogicidad, que mantiene la dualidad en el seno de la unidad; 2) la recursividad organizacional, que acepta que los productos y los efectos sean al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce y, finalmente; 3) el hologramatismo, es decir, la mirada que permite asir cuando la parte está en el todo y el todo en la parte. Enseñar a pensar la complejidad es fundamental para poder



identificarla en la realidad de los fenómenos contemporáneos y acercarnos a una comprensión de los mismos. Debemos invertir más en aquello que escasea que en aquello que sobra. Sobran los programas especializados; escasean los programas transdisciplinarios. Sobran los saberes; escasean las operaciones para rastrear las nuevas conexiones.

Sobre este último asunto, la obra de Bruno Latour constituye una referencia de gran valor. El propone redefinir la noción de "lo social" volviendo a su significado original y haciéndola otra vez capaz de trazar conexiones. En el plano metodológico, se trata de la sociología, no como una ciencia de lo social, sino del rastreo de las asociaciones entre elementos heterogéneos. Lo social deja de ser tomado como un dominio y vuelve a significar el acto mismo de vincular. Partiendo de algunas consideraciones en la obra de Gabriel Tarde, Latour lleva hasta sus últimas consecuencias la frase "existir es diferir". La investigación no debe comenzar entonces por la sustancia identitaria, sino por el acto de la diferenciación. La sociología de lo social que aquí se pone en cuestión es la sociología de lo que ya está ensamblado; mientras que la sociología de las asociaciones a la que tendríamos que regresar es la sociología de lo que se está ensamblando. Esto incluye lo humano y lo no-humano; organismos vivos y objetos técnicos; realidades materiales y realidades discursivas. De modo que la tradicional separación de los saberes entre las ciencias naturales y las ciencias humanas no tiene aquí ya mayor efecto. Seguirle el rastro a una controversia nos coloca de plano en lo transdisciplinario y es por ello que Latour sugiere hacer el pasaje del "asunto de hecho" al "asunto de concernimiento", es decir, de las preguntas que buscan verificar una realidad a los ensamblajes de contenido heterogéneo que la producen. Hay que volver a precisar aquí que estos ensamblajes son híbridos;



humanos/no-humanos. Los estudios culturales, con el impulso del giro lingüístico y las teorías de la sociedad del espectáculo, se habían volcado hacia el estudio de las imágenes, las representaciones y las subjetividades, descuidando por completo sus vínculos con los objetos. La obra de Bruno Latour constituye un conjunto de reflexiones y consideraciones metodológicas que hace el saldo de estas derivas en la investigación y recupera la posibilidad de volver a rastrear las conexiones.

Favorecer los acercamientos transdisciplinarios no excluye el estudio de la historia. Frente a esta *cultura-mundo* que cuando no ignora el pasado, lo reanima de modo complaciente y *light*, estilo parque de atracciones, civilizar es restituir las condiciones para la herencia y la transmisión. Pero la historia no puede ser abordada ya como una cronología de hechos o de doctrinas. No es esa historia factual la que hace falta sino la que permite identificar los diversos modos de intelección del mundo que atraviesan una experiencia. La construcción de criterios para la producción de sentido requiere entrenarse en hacer la cartografía de una controversia, trazar la genealogía de un concepto, seguirles el rastro a las nuevas asociaciones y poner a dialogar los saberes provenientes de diversos campos.

Referencias

Jean Baudrillard, *Le Pacte de lucidité et l'intelligence du Mal*, Galilée, 2004.

Gilles Lipovetsky y Jean Serroy, *La cultura-mundo*, Anagrama, 2010.

Fernando Savater, "*La educación es el momento adecuado de la ética*", Acto de conferimiento del Doctorado Honoris Causa, jueves 29 de octubre de 1998, Universidad «Simón Bolívar» Caracas, Venezuela. En *Ética y ciudadanía*, Caracas: Monte Ávila, 1999 y en <http://www.savater.org/educacion.htm>

Jacques Rancière, *El odio a la democracia*, Amorrortu, 2006.

Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, 1990.



Bruno Latour, *Reassembling the Social*, Oxford University Press, 2005.