

Homenaje: 50 años de la Licenciatura en Filosofía

Universidad y educación

Franz Peter Oberzbacher¹

Hablar sobre Universidad y Educación no es solamente abordar un tema siempre de palpitante actualidad; es, sobre todo, referirse a un *problema* álgido y delicado.

Digo que es un problema, porque en su noción se entrecruzan las más encontradas tendencias ideológicas y, en numerosas ocasiones, caprichosos intereses. De ahí la importancia de internar un análisis objetivo.

Para ello, me permitiré aportar algunas consideraciones, partiendo de un brevísimo análisis antropológico, que hará posible –espero no ser demasiado optimista o, por lo menos, no demasiado petulante– una definición de cultura y ésta, la de educación universitaria.

Así pues, desde el punto de vista antropológico, la realización de la condición humana en su esencia se vincula íntimamente a un afán connatural de superación y progreso; afán que se localiza y se fundamenta en el carácter y contextura espiritual del hombre.

Para cristalizar sus aspiraciones de perfección, el hombre se esfuerza incansablemente por someter los obstáculos de la naturaleza a sus intereses mediante la técnica e indaga los interrogantes acerca del sentido de su propio ser, de su contorno y cuanta realidad esté al alcance de sus posibilidades, para transformarlas en diáfanas respuestas.

Esta actitud y exigencia humana han permitido acumular e integrar un patrimonio de incalculable valor: *la cultura*.

Sin embargo, la cultura, expresión de la infinita diversidad de las creaciones y realizaciones humanas, posee ante todo, *unidad interna*. Es un *todo orgánico*, donde adquiere coherencia la multiformidad de partes que la constituyen e integran.

La unidad en la pluralidad que la caracteriza, no impide que persiga fines particulares o diferentes, porque la diversidad de efectos no desintegra la unidad de acción del proceso creador, ya que la pluriformidad de efectos está encaminada y coopera en un *fin común y último*, que permite vincularlos, articularlos y jerarquizarlos. Este fin común y último no puede ser evidentemente sino la realización plena y el bien total del hombre.

¹ Este artículo apareció por primera vez en el volumen II de *LOGOS*, publicado en 1974.

El hombre, que es la meta final de la cultura, y el hombre que crea la cultura para su propia integración, demanda la consecución del bien total, es decir, tanto de los valores espirituales, estéticos, morales y religiosos, como de los valores utilitarios, *jerarquizados conforme a criterios basados en las exigencias onto-axiológicas*.

Salta, sin embargo, a la vista que ningún hombre estaría capacitado para abarcar y, mucho menos, para realizar individualmente la innumerable ramificación de la obra cultural. En efecto, para conseguir todos aquellos valores que pertenecen a los dominios totales de la cultura, entendida en el sentido más amplio, los hombres dependen recíprocamente respecto de la perfección de su naturaleza personal. A. F. Utz diría que “todo hombre para alcanzar el fin último depende en lo material, cultural y en el aspecto ético del auxilio de sus semejantes”.²

La cultura es, pues, esencialmente el resultado de una empresa *comunitaria*, cuyas continuas adquisiciones culturales se transmiten por vía social mediante la *acción educativa*.

Es, por tanto, a través de la educación como la cultura se conserva, se perpetúa, se vigoriza y se incrementa. En virtud de la educación es posible que el hombre se integre en la sociedad y en el mundo de la cultura y se beneficie de sus bienes.

Con toda seguridad no se exagerará la importancia de la educación, al considerarla como la columna vertebral de todo sistema de organización colectiva desde el momento en que se desempeña como instrumento activo de las transformaciones sociales y como fuerza de adaptación a un contexto social.

Una vez puesta de relieve la importancia decisiva de la tarea educativa, resulta explicable que toda sociedad *planifique* la transmisión cultural y la encomiende a instituciones consagradas *específicamente* a esta tarea.

Es así como las escuelas se incorporan como parte vital en la organización social.

Por tanto, la escuela, expresión de una organización social, se modela de acuerdo con las tendencias y los caracteres que una sociedad exhibe. Esto quiere decir que todo intento por adoptar un sistema de educación distinto al sistema de una estructura social conlleva graves riesgos de represión o conflictos de gran alcance.

Pero de todas maneras, vista desde el plano normativo, la educación no puede sustraerse o claudicar ante el compromiso por promover permanentemente la superación y el progreso cultural.

² Arthur F. Utz, *Ética Social*, tomo I (Barcelona: Herder, 1964), p. 128.

La escuela, investida de la autoridad educativa que la propia sociedad le confiere, no puede, ciertamente, asumir la forma de inercia o dejarse sojuzgar por actitudes hostiles a la acción renovadora; pero tampoco puede desarticularse de las intenciones, aspiraciones y exigencias del medio al que sirve, pero ello no la obstaculiza para colocarse en la vanguardia que la insaciable sucesión prospectiva de la historia exige.

Toda revolución intelectual —escribe A. N. Whitehead— que haya alguna vez conmovido a la humanidad, incitándola a la grandeza, ha sido una apasionada protesta contra las ideas inertes. Lamentablemente, con patética ignorancia de la psicología humana, ha procedido luego, por medio de algún esquema educativo, a trabajar nuevamente a la humanidad con ideas inertes de su propia elaboración. En la historia de la educación el fenómeno más impresionante es el de que las escuelas de enseñanza que en cierta época viven con un fermento de genio, en la generación siguiente sólo exhiben pedantería y rutina. La educación con ideas inertes no es solamente inútil: es, sobre todo, perjudicial.³

En una afortunada fórmula, Theodor Litt resume estas interacciones e interrelaciones como la “reciprocidad de las acciones causales” entre las generaciones adultas y jóvenes y entre la Escuela y la Sociedad.

Esta dialéctica adquiere una importancia singular en la medida que las condiciones socio-históricas involucran en su proceso gradaciones, cuyas etapas pueden clasificarse como factores “de integración y de diferenciación”. En efecto, la enseñanza elemental se esfuerza en proporcionar una educación común, que permita un mínimo de semejanza cultural y garantice, al mismo tiempo, una cohesión social básica.

Pero el constante incremento en el volumen de los conocimientos, el aumento de población, la lucha por la vida, las transformaciones económicas exigen, a su vez, divisiones y subdivisiones de las ciencias y la especialización en las técnicas.

La especialización ha contribuido indudablemente de manera importante en el progreso socio-económico y científico-técnico, razón que explica sobradamente el febril entusiasmo y el extraordinario desenvolvimiento de los sistemas educativos organizados con vistas a una enseñanza especializada y que otorga, además los alicientes económicos inherentes a toda especialidad.

Pero como resultado de la cada vez mayor división del trabajo y de las especialidades científicas, se va derivando un progresivo desplazamiento hacia *esferas particulares, que impide una elemental visión de conjunto* y se engendra un peligroso aflojamiento de los lazos sociales, que amenaza con degenerar en el

³ Alfred North Whitehead, *Los fines de la educación*, 3ª. ed., trad. (Buenos Aires: Paidós, 3ª. ed., 1965), p. 16.

despotismo, la agresión, la arbitrariedad y la indiferencia por los valores humanos ajenos, propiciando, de esta manera, la ruptura y la desintegración de lo que constituye el núcleo mismo de toda sociabilidad humana.

La tendencia al aislamiento de los fines específicos como consecuencia de tomar en consideración sólo los aspectos ligados a las diferentes especialidades, conduce invariablemente a una radical incapacidad para actuar fuera de la esfera de competencia a la que se pertenece, determinando aquella brutalísima mentalidad particular que se define exclusivamente por la naturaleza de sus ocupaciones. Estas mentalidades tienen la doble desgracia de ignorar y de ignorar que ignoran: creen haberlo comprendido todo, y en realidad sólo dan prueba con ello de no haber comprendido nada.

Ante esta perspectiva, no es de extrañar que la civilización actual padezca una desmesurada preponderancia de los valores utilitarios, pero que, en realidad son sólo subproductos de la enfermedad que tiene languidecida a la noción misma de cultura y con ella la de educación.

Lo que Ortega y Gasset llama “la barbarie del especialismo”,⁴ conduce irremisiblemente a la pérdida de conciencia de la obra total de la educación, porque desaloja a la cultura integral fomentándose así la mediocridad intelectual en todas las esferas de la vida social.

El especialista —observa agudamente Ortega—, es un sabio-ignorante..., que se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio. En las otras ciencias, tomará posiciones de primitivo, de ignorantísimo, pero las tomará con energía y suficiencia, sin admitir —y esto es lo paradójico— especialistas de esas cosas. Al especializarlo, la civilización le ha hecho hermético y satisfecho dentro de su limitación; pero esta misma sensación íntima de dominio y valía le llevará a querer predominar fuera de su especialidad. Quienquiera puede observar la estupidez con que piensan, juzgan y actúan hoy en política, en arte, en religión y en los problemas generales de la vida y el mundo los “hombres de ciencia”, y claro es, tras ellos, médicos, ingenieros, financieros, profesores, etc. Esta condición de “no escuchar”, de no someterse a instancias superiores... llega al colmo precisamente en estos hombres parcialmente cualificados.⁵

La especialización, la mecanización y principalmente la técnica, abandonadas a su propia inclinación, “han producido este rebrote de primitivismo y barbarie”.⁶

⁴ José Ortega y Gasset, *Obras completas*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, cap. XII, (Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962).

⁵ *Obras compl.*, p. 218-219.

⁶ *Ibid.*, p. 219.

El sabio autor de *La vida intelectual*, Antonin-Dalmace Sertillanges, se expresa también con profunda preocupación sobre este problema cuando constata que, al aislarse cada ciencia, al abandonarse a sí misma, “se reduce, se empequeñece, se marchita y termina por extraviarse en la primera ocasión”, porque de hecho “ninguna disciplina considerada por sí sola proyecta suficiente luz sobre sus propios caminos.

El saber no es ni una torre ni un pozo, sino más bien una habitación humana. Un especialista más que un hombre es un mero burócrata: su espléndida ignorancia le convierte en un extraviado entre los humanos, es más bien un inadaptado, un anormal y un necio”.⁷

Cuando se contempla, incluso en tantas instituciones de enseñanza superior, la tendencia tan marcada a la especialización técnica e instrumental que estrangula la cultura; cuando la educación se avoca a suministrar al hombre sólo elementos de defensa para satisfacer sus exigencias económicas o para convertirlo en instrumento de desarrollo económico; cuando la formación se rige exclusivamente por criterios de mercadotecnia, es explicable la indignación con que se expresa Bertrand Russell al señalar que “todas las grandes fuerzas del mundo”, principalmente la educación, “están actualmente del lado de la irracionalidad”.⁸

Dentro de esta misma línea crítica de educación pragmática, Gabriel Marcel señala también sus abusos, cuando expone que “las normas de la ciencia cada vez se buscan menos en una verdad a la que se aspira, que en las posibilidades de aplicación que encierran las fórmulas halladas por los científicos”. Esto significa que “el problema de la verdad ha ido perdiendo importancia”. Si acaso, se está todavía dispuesto a “reconocer verdades parciales, pero la posibilidad de establecer entre ellas una conexión sistemática se considera no sólo difícil, sino innecesaria”.⁹

En estas condiciones el ser humano entiende el ambiente e incluso se entiende a sí mismo bajo el signo de la técnica al “concentrar su admiración en los productos de su propia técnica”.¹⁰

De esta manera, se origina un “antropocentrismo práctico”, que se adjudica “el derecho de manipular la vida precisamente porque se la ha despojado del sentido de dignidad que la educación ya no está en condiciones de otorgar”.¹¹

Ya no se “cotiza” la dignidad humana. La “dignidad” es sólo una grosera y ridícula representación de los detractores y de los retrógrados, que aún no han reconocido la hegemonía de la técnica y del progreso científico.

⁷ Sertillanges, Antonin-Dalma, *La vida intelectual*, (Barcelona: Ed. Estela, S.A., 4ª ed., 1965), pp. 100-101.

⁸ Bertrand Russell, *Ciencia, filosofía y política*, (Madrid: Aguilar, 4ª. ed., 1968), p. 27.

⁹ Gabriel Marcel, *En busca de la verdad y de la justicia* (Barcelona: Herder, 1967), p. 55.

¹⁰ *Ibid.*, p. 103.

¹¹ *Ibid.*, p. 112.

Es fácil adivinar el propósito desnaturalizado de estos estafadores de la dignidad que, actuando bajo la consigna de la sumisión del hombre a lo económico y a los bienes de consumo, buscan intercambiar ventajosamente el “bienestar” por el alto precio de la ignorancia.

La atrocidad consiste en que ya no se posee lo que Ortega y Gasset llama “el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo”. Y así aparece el “nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional ...”,¹² que “prefiere falsificar su vida reteniéndola hermética en el capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo”.¹³

El predominio absoluto de la técnica desarrolla, en efecto, un proceso inevitable de deshumanización que se orienta principalmente contra todas las manifestaciones culturales, arrojando como resultado inconfesables obsesiones pragmáticas y procedimientos demagógicos. No de otra manera es explicable la prosperidad alcanzada de los sistemas de opresión, de los que tantos testimonios tenemos en nuestro mundo actual.

“La conciencia, explica G. Marcel, se retrae entonces en una especie de incertidumbre angustiosa, que deja inerte toda animosa iniciativa y en lugar del sentido de responsabilidad coloca sólo una profunda desconfianza”.¹⁴

Si, pues, las instituciones de enseñanza superior, y muy particularmente la Universidad, no quieren traicionar su vocación a la comprensión unitaria del hombre y del mundo, si quieren permanecer fieles a las exigencias culturales de mantener viva la visión de conjunto de todos los productos de las actividades humanas y de las realizaciones del espíritu, entonces no podrán limitarse a presenciar con la indiferencia desdeñosa de un simple testigo las aberraciones de la civilización actual.

“Al desafío que la técnica propone al hombre por su poder de englobamiento apto para eludir todo problema”, la Universidad debe responder “con una toma de conciencia acrecentada de lo que siempre fue su misión característica: saber cuestionar “técnicamente” lo que tiende a sustraer al hombre de su dignidad de cuestionador”.¹⁵

Como hogar por excelencia de la cultura, la Universidad tiene por cometido la búsqueda de la verdad, búsqueda que exige libertad y respeto que salvaguarde el ejercicio de una crítica racional permanente, desinteresada y objetiva.

¹² *Obras compl.*, p. 322.

¹³ *Ibid.*, p. 344

¹⁴ *Op. cit.*, p. 56.

¹⁵ Pierre Ducassé, *Las Técnicas y el filósofo* (Buenos Aires: Fabril, 1962), p. 35.

En la responsabilidad de formar personalidades libres, desterrando la ignorancia y la atonía, y en preparar a los hombres a tomar parte de manera consciente y activa en la aventura espiritual, científica y técnica, se compendia la misión esencial de la Universidad. Todo el problema de una universidad, en su aspecto educativo, está en poner a los jóvenes bajo la influencia intelectual de la cultura y en mantener una íntima vinculación entre el conocimiento y el gusto de vivir.

Pero “es difamar la naturaleza humana, exclama A. N. Whitehead, suponer que el gusto por la vida es el producto de pedestres propósitos dirigidos hacia la mezquina rutina de las comodidades materiales”.¹⁶

“La cultura, en cambio, es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento”.¹⁷

Por eso es ineludible la creación en la Universidad de la enseñanza de la cultura orientada hacia los aspectos más generales del saber total, donde las partes se subordinen al todo y donde las relaciones recíprocas entre las partes aseguren los objetivos genuinos del todo. En toda disciplina científica o técnica, lo particular o la especialidad sólo tiene valor cuando acoge en sí lo general y lo absoluto.

“Pensar a diferentes estratos, ¿no significa acaso tener que unificar también esta diversidad de estratos?” pregunta, insinuando la respuesta, Gabriel Marcel.¹⁸ “Puede asegurarse sin paradoja que toda ciencia llevada a sus límites nos conduce a las demás ciencias..., todo se sostiene recíprocamente, las luces se entrecruzan y un tratado inteligente de cada ciencia no puede dejar de hacer más o menos alusión a todas las restantes”.¹⁹

Es, pues, necesario que la Universidad, por ser el lugar de acceso al conocimiento universal por antonomasia, asuma responsablemente su compromiso de inspirar el desarrollo intelectual del estudiante y no se limite a proporcionar exclusivamente los conocimientos que cada especialidad requiere.

Una instrucción puramente científica y técnica, o el peligro contrario, una formación solamente humanista, conducen invariablemente a formas mentales incompletas, fragmentarias, unilaterales y mutiladas, que inducen a una excesivamente marcada propensión de resolver todos los problemas desde la estrecha perspectiva de cada especialidad, cuyos peligros ya hemos destacado en las consideraciones que anteceden.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 138.

¹⁷ José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, vol. IV, *La Misión de la Universidad*. (Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962), p. 321.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 55.

¹⁹ Antonin Gilbert. Sertillanges, *op. cit.*, p. 100.

No obstante, la formación del universitario no debe ser enciclopédica, de acumulación de datos que caracterizan al erudito abrumado, sino de jerarquía del saber, de unidad racional, de rectitud en la conducta.

Lo que debe buscarse en la educación es la *integración a la inteligencia colectiva*, que es la fuente de toda cultura, de donde brota el deseo en grupo por la conquista de la verdad y de la comprensión del hombre en su mundo.

A lo que debe aplicarse la educación es a no escatimar esfuerzos para:

sumergir todos los grandes temas científicos y técnicos en el apasionante universo del hombre e impregnar de *humanitas*, esto es, de *universitas*, a la ciencia, a la técnica y a la investigación, porque *humanitas* es el conjunto de los grandes temas de lo humano, buscando que el hombre se comprenda y crezca en sí mismo y en su relación pluridimensional.

Sólo el hombre penetrado existencialmente de lo humano puede insertarse en la humanidad: que el especialista no sólo conozca la técnica de su especialidad o la especialidad de su técnica, sino también, inseparablemente, cómo su técnica o especialidad ha afectado, afecta y afectará a los hombres; que sea consciente de sus efectos en la persona, en la sociedad y en el plano económico, político, de integración o de cambio; que el técnico, especialista, profesional por distintos caminos, estudios y materiales, posean sin excepción como fundamento y esencia educativa ese esquema de ideas sobre ellos mismos, sobre el mundo, su historia y sus problemas, que les permita situarse con fecundidad humana en su espacio y en su tiempo.²⁰

Ortega se expresa con toda energía sobre este tema: “Cultura, dice, es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia”.²¹

La cultura es una “dimensión constitutiva de la existencia humana”.²² “Va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado”.²³

Por eso concluye: “Yo haría de una facultad de cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior”.²⁴

“El orden del espíritu debe corresponder al orden de las cosas”, escribe Sertillanges: “ y si se tiene en cuenta que “el espíritu sólo puede instruirse

²⁰ Carlos de la Isla Veraza, *Rev. ITAM*, (Ciudad de México: *ITAM*, No. 1, 1973), p. 9.

²¹ José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 341.

²² *Ibid.*, p. 344.

²³ *Ibid.*, p. 343.

²⁴ *Ibid.*, p. 344.

verdaderamente mediante la búsqueda de las causalidades, el orden del espíritu deberá corresponder al orden de las causas”.²⁵ Así que la inteligencia no se halla plenamente en su cometido más que cuando ejerce un culto a la *suprema Verdad* a través de la verdad reducida y dispersa. “Es allí, —concluye Sertillanges— donde, en último término, se acabará y se iluminará el saber”.²⁶

Sólo entonces habrá motivos bien fundamentados para abrigar la esperanza de que las universidades cumplieran nuevamente, y con siempre renovado esfuerzo, su misión esencial: la de seguir preparando “a los pioneros intelectuales de nuestra civilización” y de ser “cuna de los ideales que conducen al hombre a afrontar la confusión de los tiempos actuales”.²⁷

Esto no exige por parte de la universidad un esfuerzo heroico o transformaciones cataclísmicas: bastaría que circulara en su ambiente la fervorosa convicción que el pensamiento organizado es la base de la acción organizada, porque la verdad más abstracta en apariencia, la más elevada, es también la más práctica, porque toda verdad es vida, orientación, camino hacia la finalidad humana; que la educación, disciplina para la aventura de la vida, es la puerta de entrada hacia la razón y la libertad, cuyo sentido permitirá comprender que la dignidad humana no procede exclusivamente de la preocupación por mantenerse en la existencia.

En cambio, una educación que se esfuerza por divorciar el progreso técnico y económico de la vida intelectual y moral, lleva consigo irremisiblemente la decadencia de la civilización y el embrutecimiento humano.

Afirmar que sólo la economía hace posible la cultura y que toda cultura está en función de la economía, es olvidar que por encima de ella y por encima de la ciencia y de la técnica está la vida humana misma.

La desvalorización del hombre no puede ser compensada por el progreso técnico y económico.

Por eso, sólo la comprensión de la naturaleza humana, de sus aspiraciones más íntimas y auténticas, permitirá introducir mejoras reales en la vida humana. “La ciencia ha hecho maravillas en el dominio de las leyes físicas del mundo, pero nuestra propia naturaleza es menos comprendida que la de las estrellas o electrones. Cuando la ciencia aprenda a comprender la naturaleza humana, entonces podrá traer felicidad a nuestras vidas, felicidad que las máquinas y las ciencias físicas no han podido crear”.²⁸

²⁵ *Op. cit.*, p. 104.

²⁶ *Ibid.* p. 104.

²⁷ Bertrand Russell, *op. cit.*, p. 13.

²⁸ *Ibid.*, p. 22.

De ahí la importancia de que haya una muy estrecha *vinculación jerarquizada* entre todos los elementos de progreso a que la humanidad aspira y que la Universidad debe promover educando a hombres que posean al mismo tiempo una cultura que responda a sus más elevadas exigencias espirituales y un conocimiento experto en una determinada especialidad, porque el progreso espiritual, moral, científico y técnico son *interdependientes*.

Si a manera de resumen hubiera que destacar los aspectos más sobresalientes de las consideraciones que anteceden, diríamos *que la universidad es una comunidad de cultura, que asume el compromiso pluridimensional con la técnica, la ciencia y la investigación a la luz de un principio unificador capaz de vertebrar el sentido y la relación del hombre con la historia, la sociedad, el mundo y el Absoluto, proporcionando así los elementos de juicio para facilitar una más coherente realización de fines; y que la educación es la más noble de todas las actividades que puede ejercer y recibir el hombre en el proceso de su realización como persona y de su integración cultural y social.*

Bibliografía

- Ducassé, Pierre, *Las Técnicas y el filósofo*, Buenos Aires: Fabril, 1962.
Marcel, Gabriel, *En busca de la verdad y de la justicia*, Barcelona: Herder, 1967.
Ortega y Gasset, José, *Obras completas*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962.
Ortega y Gasset, José, *La Misión de la Universidad*. *Obras completas.*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, Madrid: Rev. de Occidente, 1962.
Russell, Bertrand, *Ciencia, filosofía y política*, 4ª. ed., Madrid: Aguilar, 1968.
Sertillanges, Antonin Gilbert, *La Vida Intelectual*, Barcelona: Stela, 1965.
Utz, Arthur. F., *Ética Social*, tomo I. Barcelona: Herder, 1964.
Veraza, Carlos de la Isla, Rev. *ITAM*, No. 1, 1973.
Whitehead, Alfred North, *Los fines de la educación*, 3ª. ed., Buenos Aires: Paidós, 1965.