

La postura oficial del Departamento de Filosofía ante el anteproyecto titulado

Un nuevo bachillerato para el 2000

A. Introducción

I. La naturaleza de nuestra encomienda

Conforme a las instrucciones que se impartieron, el Departamento de Filosofía, luego de una reunión extraordinaria, que se dividió en dos sesiones en los días 13 y 20 de febrero de 1998, y con base en las recomendaciones verbales y por escrito de sus claustrales, preparó el presente documento que recoge su posición ante el informe del Comité Especial titulado *Un nuevo bachillerato para el 2000*. A continuación procederemos a analizar críticamente los aspectos medulares de esa propuesta y a formular nuestra evaluación de su contenido.

Deseamos consignar que nos ha movido a participar en el proceso llamado “Reconceptualización del Bachillerato” el afán de solidarizarnos con la preocupación por el bienestar de nuestra universidad que sustenta esta iniciativa, pero nos parece un error llamarnos a reaccionar al Anteproyecto en el plazo limitado de tiempo que se nos ha concedido. Un documento que tomó más de tres años en hacerse se circula al final del semestre pasado, a pocos días del comienzo de las vacaciones de Navidad, de manera que sólo hemos dispuesto de un mes en el semestre actual para analizarlo y responder a lo que propone. Hay una verdadera desproporción en esto, que nos sugiere cierto descuido por parte de los que concertaron los planes de esta manera. O suponen que nadie habrá de tomarse el trabajo de analizar con cuidado el Anteproyecto, o presumen que las recomendaciones no habrán de tener mucha importancia frente a los planes de ver establecido lo que se ha pensado. En cualquier caso, se deja la impresión de que la oportunidad para expresarse oficialmente que se les otorga a los departamentos carece de importancia.

II. Los motivos aparentes, aunque poco claros, de la iniciativa de cambio curricular estructural y las partes del Anteproyecto

Este documento se nos presenta como fruto de un proceso que comienza con una petición de la Facultad de Estudios Generales que motiva en el Senado Académico (en 1994) el deseo de examinar “a fondo y en forma abarcadora el bachillerato completo”. Las razones que condujeron a esta decisión por parte del Senado Académico no se ofrecen, pero se establece que un comité especial fue creado para llevar a cabo el examen del bachillerato. Tampoco, en la parte que explica el trasfondo del proceso de reconceptualización, se hace referencia al fin que se persigue al encomendársele al Comité Especial esta tarea. El resto del contenido del anteproyecto muestra con claridad, sin embargo, que el motivo fundamental para esta iniciativa fue el deseo de responder a la pregunta de si acaso el bachillerato hoy existente, según concebido y organizado, sirve bien a las necesidades educativas superiores vigentes.

Se explica en el Anteproyecto que, para llevar a cabo su encomienda, el Comité Especial planteó inicialmente tres preguntas. Vemos que se pensó que entrevistas, reuniones de grupos de profesores, estudiantes, bibliotecarios y orientadores, y un estudio demográfico serían

instrumentales al proceso de responder a las preguntas. Al comienzo también, y antes de encontrar evidencia empírica que sirviera para contestar a las tres preguntas fundamentales, el Comité procedió a crear un perfil del egresado del bachillerato con el propósito de orientarse respecto a “como pasar de donde estamos a donde queremos llegar”.

De la lectura del Anteproyecto nos parece razonable sugerir que su contenido se puede dividir en dos partes. La primera parte incluye los encabezamientos (bajo letras romanas) siguientes: I. Introducción; II. Trasfondo del proceso de reconceptualización; III. Por qué reconceptualizar el bachillerato. A estas tres partes hay que añadir otra, que por su contenido parece independiente de las anteriores: El Perfil del Egresado del Bachillerato. La segunda parte del Anteproyecto contiene los siguientes títulos: IV. Visión del nuevo bachillerato; V. El nuevo esquema; VI. Estructura del Recinto. Una última parte, la bibliografía, no está numerada.

Lo que hemos llamado la primera parte del Anteproyecto contiene las reflexiones en que cabría esperar que se dieran respuestas a las tres preguntas que guiaron inicialmente el trabajo de examen. Con tales respuestas se tendría la base, a manera de diagnóstico, para entender qué debe cambiarse en el bachillerato actual. Nos parece, por tanto, de especial importancia esta parte, que de inmediato pasamos a examinar. Incluiremos, sin embargo, en lo que sigue, contenidos de la segunda parte que se relacionan con el diagnóstico y las recomendaciones de cambio en el Anteproyecto.

B. Primera Parte

I. El problema del cambio o los presupuestos relativistas de la reconceptualización del bachillerato

Las subpartes que componen la primera parte expresan un planteamiento básico que se reitera hasta la saciedad y sirve para responder a la pregunta por la razón de ser de toda la iniciativa. El planteamiento consiste en subrayar el problema del cambio. Llamamos “problema del cambio” al reto que enfrentó la filosofía helénica que condujo a planteamientos relativistas respecto del conocimiento, tesis que a su vez motiva dudas en cuanto a la posibilidad de establecer criterios de organización e instituciones estables. En el anteproyecto se procede desde el supuesto de que el cambio en los últimos cincuenta años ha sido especialmente vertiginoso y se subraya la idea de que las prácticas, concepciones, y procedimientos que en un momento dado se establecen están amenazadas por el riesgo de la obsolescencia. En conformidad con lo anterior, también se acentúa la idea de que los contenidos curriculares, las estructuras organizativas y administrativas, y las concepciones que le confieren sentido a la organización de nuestro trabajo en nuestra universidad están cultural y epocalmente determinados y, por tanto, cabe sospechar que el mero tránsito del tiempo les resten actualidad y con ello eficiencia.

II. Razones por las cuales apelar al cambio y a la presunta caducidad curricular, consecuencia del mismo, es un fundamento insuficiente para la Reconceptualización

La idea básica que se nos presenta es el corolario del supuesto metafísico de que la realidad es devenir, que puede resumirse a la manera de los sofistas del siglo V a.C., quienes sos-

tuvieron que de lo que cambia nada se puede conocer definitivamente. Sorprendentemente, esta idea básica, que sirve de motor principal para las recomendaciones de modificación del bachillerato, no tiene ningún apoyo factual: *No está sustentada en un estudio del bachillerato actual: su sentido, su estructura organizativa, sus contenidos y las concepciones que, como principios, fundamentan su ordenamiento.*

Aunque el planteamiento del Comité Especial está montado sobre una comparación entre los factores que se supone sirvieron para ordenar el bachillerato en nuestra universidad, según se estableciera cincuenta años atrás (que se ha mantenido en uso hasta el presente), y lo que cabe pensar como una universidad deseable, no se dice casi nada sobre el bachillerato existente. En un proyecto de esta naturaleza y bajo la pregunta primera formulada: “¿cuál es el concepto institucional, nacional y coyuntural de nuestro bachillerato?”, resulta indispensable situarse en una posición que permita la comprensión de los aspectos que le confieren sentido al bachillerato actual. Pero ni se habla de los fines, ni de los principios, ni de los medios que, habría que esperar, sustentan el ordenamiento del bachillerato actual, ni se pregunta por la manera en que las prácticas, los usos y los hechos que han tenido lugar a lo largo de los últimos cincuenta años. se ajustan a los principios rectores que les confieren orden a nuestros trabajos e iniciativas.

No se trabaja con el reconocimiento de que hay dos dimensiones, cuya relación debe comprenderse bien, en la constitución e implementación de un orden de trabajo: aquello que pertenece a los fundamentos y fines, y aquello que resulta instrumental y funciona como medio en relación con los fines u objetivos. No parece sospecharse que pueda ocurrir que los aspectos fundamentales del bachillerato vigente tengan sentido y aun actualidad, y que, sin embargo, los medios que se han utilizado para intentar verlos realizados sean deficientes, como puede ocurrir que la concepción fundamental sea defectuosa, de manera que, aun cuando tengamos en su lugar medios que eficientemente conducen a los objetivos establecidos, no sean éstos los objetivos propios de un buen bachillerato.

En un ambiente de reflexión responsable e ilustrada, como cabe esperarlo en una buena universidad, una transformación de la estructura general de una institución, de educación superior, del bachillerato en este caso, tendría que estar precedida por una demostración de evidencia de inadecuación de lo que se viene haciendo. Proceder de otra manera es dar palos a ciegas y contentarse con presentar denuncias y reclamaciones sin dar razones para éstas. Lo cierto es que el Anteproyecto contiene poco más que una declaración dogmática de estado de crisis, que sólo puede tener valor persuasivo para aquellos que comparten sus supuestos y prejuicios.

III. Para apoyar la perentoriedad del proyecto de transformación curricular, en vez de hechos evidencias se señalan circunstancias que no se originan en nuestra situación particular o generalidades triviales aplicables a cualquier situación:

Entendido lo anterior, hay que subrayar que el Anteproyecto contiene un diagnóstico del estado de nuestro recinto que no toma en cuenta la situación actual de éste.

Las evidencias que se ofrecen para sustentar el reclamo de que el problema del cambio afecta decisivamente a nuestra universidad, se reducen a establecer que la Universidad ha crecido, numérica y físicamente, y que los estudiantes tienen características, destrezas y conocimientos (heterogéneos) distintos de los de los estudiantes de hace cincuenta años.

El último reclamo se basa en el hecho de que ha pasado el tiempo y en referencias a escritos de otros países, cuyo contenido presuntamente muestra que la población estudiantil en Latinoamérica

ha crecido y que hay diversidad en lo que el Anteproyecto llama “perfil demográfico” universitario en Francia y Alemania. En realidad no se ofrece una comparación entre los estudiantes de hoy y los de hace cincuenta años en Puerto Rico, ni se establecen contrastes entre sus conocimientos y destrezas. Tampoco se piensa que lo importante es ver si las diferencias entre aquéllos y los presentes son relevantes para la educación, pues no se reconoce que cabe que haya diferencias pero tales que resulten accidentales frente a lo que nos interesa. Simplemente se *supone* que con el paso del tiempo los estudiantes habrán cambiado, sin establecer con cuidado en qué respecto han cambiado y sin explicar la manera en que tales cambios requieren la renovación de nuestro bachillerato.

En el Anteproyecto, para que nos dispongamos a reconceptualizar la estructura cincuenta de nuestro bachillerato, se ofrece el juicio de Derek Bok de que “un bachillerato que no se repiense cada 15 o 20 años está abocado al anquilosamiento”. (p. 7) Si Bok tiene razón, entonces esta tarea es urgente. Pero, sin otras razones de más peso, no sería irrazonable rechazar el juicio de Bok.¹ La larga duración temporal de una institución (a diferencia de las personas, a las que el momento de jubilarse les llega más bien temprano que tarde) no es un argumento suficiente para establecer su senectud y la necesidad de su modificación; después de todo, hay instituciones, entre las cuales se cuentan universidades, como Salamanca, Oxford y la Universidad de París, así como Estados nacionales (gobernados por una carta constitucional fundamental, por ejemplo, los Estados Unidos), cuya duración es considerable y, en algunos casos, varias veces centenaria. Por otro lado, hay muchas aseveraciones en el Anteproyecto, equívocas y dogmáticas, que no debemos aceptar sin saber con claridad qué es lo que dicen. Dar por entendido lo que afirman sin base adecuada, y proceder, por añadidura, sin examinar cuidadosamente nuestra situación institucional real y sin reflexionar seriamente acerca de las monumentales y diversas consecuencias que la incorporación de lo que se recomienda tendría en nuestro Recinto, constituye un juego azaroso cuyo desenlace no podemos predecir bien.

También llaman la atención en el texto del Anteproyecto enunciados que impresionan como perogrulladas porque afirman algo tan general y vacío que casi valen para todos los tiempos Y no tienen importancia para sustentar con precisión los reclamos que se hacen. Un ejemplo de esto es el siguiente párrafo:

Sabemos que Puerto Rico es un país radicalmente distinto a como era hace cincuenta años, como también el mundo lo es. Las aspiraciones y proyectos de esa época configuraron su modernidad, trayendo consigo transformaciones sociales, económicas y culturales que cambiaron la faz del país. Hubo desarrollos innegables que a su vez trajeron consigo otra serie de problemas propios de sociedades mixtas y avanzadas, algunos de los cuales han ido complicándose sin que se les haya encontrado solución. Muchos de estos problemas afectan la vida universitaria y la institución misma (p. 9).

¹Desgraciadamente los autores del anteproyecto no imitan a Derek Bok, al menos cuando se trata de ofrecer un análisis al pormenor de los males específicos que caracterizan el “estado de nuestro bachillerato” análogo al que él emprende en torno al “estado de la nación USA”. De esta tarea ellos se eximen, amparándose en generalidades que dicen muy poco.

Mientras sobre los principios y fundamentos cabe hablar en términos generales, hacer esto al referirse a hechos es pecar de imprecisión. Que Puerto Rico no es el de cincuenta años atrás, como no lo es el mundo, que hubo desarrollos en los últimos cincuenta años, que se han dado problemas, y que a algunos problemas no se les ha encontrado solución, son enunciados que no nos dicen gran cosa y que no tienen valor para comprender el tránsito histórico de nuestra universidad. Los que piensan que tienen importancia deberían familiarizarse con las distinciones filosóficas entre lo esencial y lo accidental, lo fundamental y lo derivado, los principios y las instanciaciones concretas de éstos.

Lamentablemente, hay tantos pasajes en el Anteproyecto semejantes al citado por su vacuidad e imprecisión, que sería fácil llenar de citas este escrito si se nos exigiera identificarlos. Basta con señalar, como ejemplo adicional, el siguiente enunciado (p. 9), cuya intención es reafirmar el problema del cambio como justificación principal del nuevo bachillerato: “ni la universidad ni el país ni el mundo se piensan de la misma manera que hace 50 años”. Este no es un enunciado valioso, fruto de la observación o la reflexión cuidadosa.

Cabe, además, preguntar al Comité Especial, ¿cuales son las “ciencias cognoscitivas” cuyos desarrollos “apuntan a que el concepto global de nuestro bachillerato ha ido envejeciendo naturalmente” (p. 8)? Pasando por alto que una ciencia que no sea cognoscitiva es casi tan difícil de concebir como un cuerpo que no sea extenso, sugerir que envejecer equivale a perder vigencia (como se quiere hacer con este planteamiento) sin explicar como y por qué ocurre esto, y aludir a desarrollos que no se precisan, equivale a no aclarar nada y no sirve para justificar un reclamo de cambio. Por otro lado, preguntamos, ¿cuáles son, en concreto, “nuestras necesidades y aspiraciones” cuya satisfacción demanda la eliminación del concepto y de la estructura institucional de nuestro bachillerato actual? ¿Son éstas realmente distintas de las que tratamos de satisfacer hoy dentro de nuestras aulas, laboratorios y talleres conforme a los principios y criterios organizativos de nuestro bachillerato? Al menos si se trata de los principios abstractos que han de guiar al nuevo bachillerato, de casi ninguno de ellos se puede negar que también ha valido como una aspiración del viejo bachillerato.

IV. La presunta crisis de los saberes “tradicionales” como una justificación principal de la revisión curricular y la modificación del bachillerato actual:

Tenemos en el Anteproyecto el uso consistente de la palabra “tradicional” con connotaciones negativas, a la manera de una palabra cargada orientada a despertar en el lector una reacción adversa. Ocurre con varias palabras y frases, entre las que se cuentan “inflexible”, “rígido” y “cursos universales”. El rechazo del currículo “tradicional” y de las clasificaciones que usa se da sobre la base del consabido reclamo que supone obsoleto lo anterior en el tiempo. Pero esta tesis aparece emparentada con la glorificación de una perspectiva epistemológica que en Estados Unidos se asocia con los llamados “cultural studies”. Desde esta perspectiva en el Anteproyecto se ofrecen objeciones al bachillerato actual que nos parecen deficientes por varias razones que distinguimos a continuación:

Cuando se trata, en contados pasajes, de documentar la supuesta crisis que amerita reconceptualización, se hace referencia a dos cosas muy distintas, tanto en su sentido y solidez como en sus consecuencias institucionales, y se las mezcla, confundiéndolas:

- (a) la primera, una concepción del saber, que no se funda en consideraciones epistemológicas orientadas a establecer con claridad criterios de objetividad y que se utiliza

para cuestionar la división del saber en disciplinas y el valor de la formación especializada. Nos parece que fundamentalmente es parecida a la de los “estudios culturales” a que antes nos hemos referido.

- (b) la segunda, la existencia actual de estudios que requieren la colaboración de diversas disciplinas. A los temas fronterizos que estos contienen, se refieren con la exhortación de que debemos promover estudios trans, inter y metadisciplinarios. Se sugiere que esto actualmente es obstaculizado por el uso de las clasificaciones y estructuras curriculares vigentes.

La concepción del saber a que nos referimos nos parece una moda, cuya popularidad está vinculada al hecho de que implica una glorificación del diletantismo². Esta concepción destaca la dependencia cultural de las iniciativas creadoras humanas y resalta el relativismo que de aquí se deriva, con lo cual termina negando la posibilidad de establecer criterios objetivos de verdad. Esto conduce a la exaltación de la originalidad como expresión de la libertad y creatividad humana. Tal concepción epistemológica, que muchos no compartimos (convencidos de que existen campos de investigación en que hay evidencias apropiadas para juicios intersubjetivos que valen como conocimiento), se expresa bien en enunciados como el que se cita de Gerald Graff, en la página 19 del Anteproyecto, que hace del conocimiento “a set of social practices, a conversation”.

Sugerir que el conocimiento debe entenderse como un conjunto de usos sociales o como conversación, conduce a reclamar que el conocimiento es lo que está de moda, lo que se ha instalado como uso vigente, cuyo reclamo de verdad tendrá que explicarse dando cuenta de las causas o razones que sustentan un uso o moda social. Por supuesto, esto conduce al tema del poder como instrumento de prepotencia respecto de los usos y costumbres. Pero, con todo lo que pueda haber de verdad en la sugerencia de que las creencias a menudo responden a modas y relaciones de poder, nosotros no identificamos creencias y conocimiento, y no creemos que la epistemología terminó con Trasímaco (*La República*) y los sofistas. La historia de ésta como tema de la filosofía –historia que se está haciendo continuamente y que es asunto de debate, pero no por ello renuncia relativista a la objetividad– nos muestra las respuestas que frente al reto de los sofistas se han ensayado y nos permite entender los reclamos de verdad de las ciencias (naturales y humanas) y de las diferentes corrientes de filosofía.

Dense cuenta o no, los proponentes del anteproyecto suscriben una postura de diletantismo y lo hacen acríticamente, con el entusiasmo y convencimiento de quienes se pronuncian sin ofrecer evidencia o, argumentos que contengan razones que fundamenten sus reclamos.

²Recuérdese la muestra fehaciente de ello suministrada por los editores de la revista *Social Text*. Alan Sokal, profesor de física en New York University, sometió a esta revista, dedicada a los estudios culturales y, en general, de inclinación postmodernista, un artículo deliberadamente plagado de disparates titulado “Transgressing the Boundaries: Toward a Hermeneutics of Quantum Gravity”. Los editores, aparentemente encantados con los absurdos que allí se decían y creyéndose capacitados para juzgar por la licencia “transdisciplinaria” que expiden los estudios culturales, los “science studies” y la “epistemología” postmoderna, aceptaron el artículo y lo publicaron en su revista. Más tarde, el propio Sokal reveló el “experimento” en *Lingua Franca* julio/agosto, 1996) y expresó la siguiente conclusión: “*Social Text’s* acceptance of my article exemplifies the intellectual arrogance of Theory –postmodernist literary theory, that is– carried to its logical extreme. No wonder they didn’t bother to consult a physicist. If all is discourse and “text,” then knowledge of the real world is superfluous; even physics becomes just another branch of cultural studies. If, moreover, all is rhetoric and language games, then internal logical consistency is superfluous as well: a patina of theoretical sophistication serves equally well. Incomprehensibility becomes a virtue; allusions, metaphors, and puns substitute for evidence and logic. My own article is, if anything, an extremely modest example of this well-established genre.”

Sobre base tan frágil acometen la enorme empresa de transformar la parte central del quehacer universitario. El Anteproyecto, con toda razón, identifica la existencia de áreas de conocimiento e investigación en que solapan las categorías que vienen sirviendo para clasificar “los saberes. Pero, sugerir que las clasificaciones que conforman el orden administrativo y curricular universitario actual obstaculizan el desarrollo de estas áreas híbridas es perder de vista su sentido y la razón de su aparición en el contexto de los estudios universitarios. Las disciplinas guionadas (hyphenated) son el fruto natural del desarrollo del conocimiento desde un estadio en que dos clasificaciones de áreas de estudio apenas solapan hasta el estadio en que solapan o se intersecan de manera importante. Pero llegado a este estadio los investigadores de una y otra área de estudio cultivan los temas híbridos como suyos y pueden colaborar al respecto. Y pasada esta etapa, hasta el punto que una clasificación guionada sirva con independencia para deslindar un área de estudio, se procede a verla reconocida con la admisión de una nueva categoría.

No hay nada inherente al hecho de que se necesiten clasificaciones para el ordenamiento del quehacer universitario que propicie que se tornen ineficientemente rígidas, y ello sólo ocurre en quienes manejan los nombres de una manera fetichista, práctica que no tiene por qué ocurrir en la universidad, y contra la cual nos parece que no es difícil resguardarse. Quizás la mejor manera de hacerlo es crear las condiciones para que los profesores que forman parte de nuestra universidad sean intelectualmente brillantes y esforzados.

Cuando se subraya que la existencia de las disciplinas guionadas muestra la necesidad de reaccionar al cambio y rechazar las clasificaciones vigentes, se procede de manera extrema sin reconocer lo que hemos explicado arriba y desde el supuesto de que el conocimiento, por su naturaleza imprecisa y cambiante, debe ser concebido de forma que todo se mezcle y presuntamente se integre, pues sólo de tal integración surge una perspectiva que les hace justicia a la complejidad y variedad de la realidad. Pero aquí está el error de no reconocer que, precisamente, frente a la variedad y la mezcla, los esfuerzos de comprensión del hombre han buscado descubrir orden y sentido por medio de clasificaciones y distinciones que permitan la profundización a la vez que una perspectiva atenta a pormenores y consciente de la importancia de la precisión. Conocer de esta manera propicia la especialización, y no es sin más algo despreciable, aunque necesita ser complementado por esfuerzos de integración inter y transdisciplinarios. Pero hablar de éstos, perdiendo de vista la importancia de las clasificaciones para el ordenamiento conceptual y suponiendo que la integración pertenece a un primer estadio de la educación, es defectuoso.

Con todo lo importante que es la integración, con todo el valor que tiene para adelantar el conocimiento y romper con los esquemas de perspectivas limitadas, producto de la especialización, la integración sólo es realizable en un nivel alto del conocimiento al que muy pocos acceden. Hablar como si la enseñanza en el bachillerato, como punta de partida, hubiera de cultivar esta dimensión del conocimiento nos parece fruto más del diletantismo que de una genuina capacidad para tratar los grandes temas del conocimiento de forma interdisciplinaria. Suponer que la existencia de las disciplinas guionadas muestra que la única perspectiva razonable para buscar el conocimiento es de carácter general resulta de invertir el sentido de estas disciplinas, que, aunque tratan las áreas de investigación que se intersecan, no dejan de ser el fruto de la profundidad y precisión que se obtienen de la especialización. Es verdad, y ya lo hemos sugerido, que hay problemas con la especialización, pero la atención a éstos no prevendrá de la ambigüedad, la imprecisión o la simplificación.

Es importante añadir que, para estar en posición de integrar campos diversos de conocimiento, hay que empezar por conocer bien éstos, de manera que se puedan descubrir relaciones (ex-

presas o subyacentes) que muestren cómo confluyen, se complementan, contrastan o se distinguen tales conocimientos. No es ociosa la pregunta que interroga sobre quiénes pueden ocuparse bien de esto. Y, por supuesto, la integración y la coherencia no se obtiene de meramente reunir en un mismo curso comprensivo a especialistas. Se pueden reunir diversos profesores, pero la integración de diferentes conocimientos dentro de una perspectiva coherente requiere el esfuerzo de una mente particular.

El supuesto de los autores del Anteproyecto de que enfrentamos una crisis, fruto de la inactualidad de las categorías académicas tradicionales, que nos obliga a “repensar el bachillerato”, conduce a preguntar si de ésta se han enterado los grandes pensadores que en las universidades han adelantado las ciencias, la filosofía, la jurisprudencia y las humanidades en las últimas décadas. Nos atrevemos a pensar que se han dado tales pensadores y que entre éstos están los investigadores universitarios que han sido objeto de distinciones como el premio Nobel. Nos gustaría tener su testimonio sobre cómo las estructuras del orden universitario en que trabajaron obstaculizaron sus iniciativas. También quisiéramos que los miembros del Comité Especial dieran respuesta a esta pregunta. La respuesta que deseamos explicaría cuáles prácticas o estructuras vigentes obstaculizan qué iniciativas y cómo.

V. El estilo y el método de investigación del Anteproyecto.

La reiteración de las mismas imputaciones, la multiplicación de adjetivos para expresar una idea que al fin y al cabo no es difícil, el uso de enunciados oscuros e Imprecisos, las hipérboles y ataques al maniqueo (Straw man arguments), así como las referencias a personas –que se tratan como autoridades cuyos pronunciamientos bastan para tener por buenas las tesis que se defienden, sin que sus citas contengan argumentos o provean evidencias– nos parecen que distinguen al estilo del Anteproyecto, y nos impresionan como un ejercicio de retórica, con valor persuasivo para los que ya están convencidos. Brilla por su ausencia el espíritu crítico y la presentación razonable de los puntos de adversarios imaginables, cuando menos los forjadores del bachillerato actual. La desconsideración con que a éstos se trata, al no concederles presencia al sentido, orden y propósitos del bachillerato, y no presentarse evidencias empíricas de sus insuficiencias, despoja de valor al esfuerzo de reconceptualización.

Sobre el método usado por el Comité Especial, nos parece cuestionable la suposición de que entrevistar a estudiantes, profesores, personal no-docente y miembros de la comunidad es la manera de obtener conocimiento que conduzca a aclarar como debe ordenarse una buena universidad. De nuevo aquí se manifiesta una confusión entre creencias (u opiniones) y conocimiento. Hay un lugar en esta investigación para las opiniones, entre las que se cuentan las expectativas de los miembros de la comunidad universitaria y de los miembros de la comunidad. Pero proceder como si el intercambio de opiniones en reuniones, no reguladas conforme a criterios de rigor epistemológico (y tales que frecuentemente no sirven para manifestar otra cosa que la discordancia y disparidad de opiniones), bastara para descubrir los defectos del bachillerato en uso y los principios que deben sustentar a otro mejor, es incorrecto.

Ya hemos aludido a la manera en que en el Anteproyecto se manejan las opiniones de quienes se citan como fuentes de autoridad. De esta dimensión del contenido del Anteproyecto cabe decir más, bajo la sección siguiente.

VI. El criterio de autoridad versus buenas razones

El manejo de las citas del Anteproyecto se ampara excesiva o exclusivamente en el criterio de la autoridad. Las opiniones que se citan, casi siempre son tan cortas y fragmentarias que no bastan para avalar lo que se quiere defender porque no son enteramente claras. Aun así se las tiene por fuente de convalidación de lo que se reclama, en la confianza de que atribuir las a un autor que no pertenece al Comité Especial muestra la verdad que se quiere defender.

A menudo las citas no son sino una referencia al problema del cambio según se utiliza para defender el diletantismo de base relativista que ya hemos explicado. Y todo el estilo del manejo de éstas manifiesta tanta dependencia de este recurso que sugiere la incapacidad para reconocer que cualquier punto puede sustentarse en innumerables opiniones, que no son indicativas de otra cosa que de la capacidad de influirnos recíprocamente en virtud de la persuasión y no del conocimiento.

La más elemental de las críticas al uso de la autoridad se basa en reconocer que acudir a otro es repetir lo que ya se ha afirmado, añadiendo: “este también lo cree, y a éste debe creerse”. Pero sin razones nunca pasamos de pontificar.

El Anteproyecto nos sitúa ante la vieja dicotomía en que se oponen razones a autoridad. Ya todos (?) sabemos que en las concepciones modernas epistemológicas, entre las cuales se cuenta la perspectiva científica, se rechaza el recurso a la autoridad como fuente de verdad. (Bien mirado, esto ya está en Sócrates.) Y no basta con citar las opiniones de muchos, porque esta visión democrática, que podrá tener su sentido en el ordenamiento civil (no nos podemos detener a explicar esto), no le confiere sustentación adecuada a la verdad. Dicho de otra manera, si una proposición es verdadera, puede con legitimidad exigir consenso universal, pero lo contrario no se sigue. El hecho de que una tesis cuente con un acuerdo general no garantiza su carácter de verdad.

VII. El contenido específico de las opiniones de las autoridades citadas tampoco aporta consideraciones adicionales decisivas a favor de la propuesta

Las opiniones que se citan merecen nuestra atención. Comencemos en la página 10 con la cita de un pasaje de un escrito de la Dra. María Vaquero. Es breve y parece sugerir que dependemos en la Universidad de libros y proyectos didácticos dispersos y de esfuerzos personales aislados que de por sí no son suficientes o adecuados, aun cuando tuvieran buenos resultados o fueran “modélicos”. Para comprender el alcance del pasaje necesitamos referencias precisas y, después de comprenderlo, necesitamos evidencias que nos sirvan para juzgar sobre su verdad. Según citado en el Anteproyecto, no cabe hacer ni lo primero ni lo segundo.

El pasaje de la doctora Vaquero es explicado en el Anteproyecto como si propusiera una visión, presuntamente nueva, en que se integran dos tradiciones: una, encaminada al desarrollo del ser humano y, la otra, a la búsqueda del conocimiento como fin, en una síntesis en que se integran con eficiencia la investigación y la docencia. Puede que no estemos integrando eficientemente la investigación y la docencia en nuestra universidad, pero la idea de que deben ser integradas armoniosa y eficientemente es muy vieja. Se menciona como asunto fundamental que orienta nuestro quehacer desde hace muchos años en nuestro sistema universitario. Por supuesto hay personas que no entienden esto bien, y están aquéllos para quienes resulta difícil participar en las iniciativas vía las cuales se da tal integración. Pero tales hechos no son evidencia de que necesitemos una revisión del bachillerato que nos ilustre

en este respecto.

En el Anteproyecto se cita a Ernest Boyer como una autoridad cuya opinión debe conocerse. En este caso, para sostener la tesis de que la organización tradicional del contenido curricular por medio de categorías académicas es rígida y, por tanto, inapropiada para responder al cambio. Habla Boyer como si las categorías académicas establecidas no permitieran acomodar temas de investigación y conocimiento nuevas. Lo que no establece la cita de Boyer, ni explica el Anteproyecto, es por qué no se pueden crear continuamente contenidos e iniciativas bajo las categorías existentes, concebidas en forma flexible y general, como nos parece que siempre se ha pensado que deben ser concebidas. El hecho de que el futuro siempre requiera ajustes no implica que las categorías actuales sean inapropiadas si resultan ser lo suficientemente generales. Nos parece defendible la tesis de que la Universidad ha asimilado los cambios y el crecimiento del conocimiento de una forma que ha facilitado el desarrollo de éste y no su obstaculización.

La cita que sigue de los señores Gaff y Ratcliff está en la trayectoria que explota el problema del cambio para inferir que el futuro es impredecible y la revisión continua inevitable. Ya hemos reaccionado a esto. Añadamos ahora que la reacción en la cultura occidental a este problema no ha consistido en suponer que tenemos que revisar lo que creemos cada cinco minutos o contentarnos con la conclusión que hace imposible reconocer algo definitivo ante el devenir. Ya Heráclito mismo sostenía que todo es devenir menos la ley del cambio.

A Clifford Geertz se lo cita para sugerir que el cambio llega hasta a incluir los principios que sirven para trazar el mapa cultural. Cuáles son éstos y cómo están cambiando, no se nos dice. Lo que nos deja en la situación de no saber si prestarle credibilidad a lo que afirma el señor Geertz.

En la página 12 aparece una cita de Gerald Gaff que se usa para resaltar una idea que ya está establecida en nuestro orden universitario, bajo la cual se cobija nuestra concepción de libertad de cátedra: “que la controversia es la vida y alma de una institución intelectual y evadirla o silenciarla es dañino al currículo”. Nos parece que esta idea, que cabe siempre recordar y reafirmar (por encontrarse continuamente en peligro frente a las inclinaciones doctrinarias que aquejan comúnmente a los hombres) es, en efecto, esencial al quehacer universitario y está recogida y expresada en el reglamento de nuestra universidad.

Asegurarnos de la vigencia de esta idea en el diario quehacer universitario supone reconocerla como principio, y, más importante aún, hacerla valer con nuestro ejemplo, siendo tolerantes y exigiendo tolerancia. Practicamos esta última modalidad, al manifestarnos en contra de las corrientes más en boga (no importa cuan populares y aun defendidas por aquéllos que ostentan el poder) si entendemos que no expresan la verdad. Nuestra participación en el proceso de Reconceptualización, según se manifiesta en este documento, obedece a esta perspectiva y se ampara en este principio.

El pasaje que se cita de Ratcliff en la página 13 nos parece correcto, pues aunque breve creemos que está conectado con un asunto que ha ocupado a Thomas Kuhn, cuya opinión al respecto creemos acertada: a saber, que al no usar las obras de los grandes pensadores y sustituir éstas con textos que resumen el desarrollo de una línea histórica de investigación, a menudo se distorsiona el sentido de la trayectoria intelectual de ésta al eliminar los conflictos y los altibajos que desembocan en las teorías aceptadas. Los estudiantes que, en vez de apropiarse del conocimiento mediante el estudio de los escritos de los pensadores que lo han forjado, dependen de estos textos sinópticos, pierden un aspecto esencial del quehacer intelectual sin el cual no se propicia la apreciación más profunda del sentido de las teorías y no se entiende bien cómo éstas responden a determinados problemas dentro del desarrollo de

una trayectoria de investigación. Tiene razón Ratcliff al sugerir que si no se presta atención a los conflictos que tuvieron lugar en la búsqueda del conocimiento se deja una “impresión falsa de armonía” en el desarrollo de ésta que impide apreciar el “fervor intelectual” que motiva la investigación. Por esto nos ha parecido siempre, en el Departamento de Filosofía, que el estudio de las obras originales es indispensable.

Desafortunadamente en el Anteproyecto se usa la cita de Ratcliff para concluir que “el compromiso universitario abarca tanto la amplitud del conocimiento como el terreno desordenado y ambiguo en el que éste se produce y desarrolla” (p.13). Esta manera de interpretar el asunto nos parece extrema y tal que inclina a creer que todo lo que pueda relacionarse con una trayectoria de investigación ha de acogerse como digno de atención. No creemos que Kuhn (y suponemos que Ratcliff tampoco) se propusiera, al plantear sus reflexiones, perder de vista todo criterio de selección en la investigación o prestar su atención a lo ambiguo y desordenado. Su interés se dirige a lo que es comprensible y nada desordenado, pero tal que obedece a un paradigma diferente del que terminó triunfador en las disputas intelectuales que dotan de sentido a los esfuerzos para encontrar la explicación mejor.

La referencia al Decano de la Escuela de Derecho, Prof. Antonio García Padilla, sirve para expresar una idea que se intenta obtener de integrar varias partes intercalando frases conectivas que no pertenecen, al parecer, a la carta que le cita. El resultado es críptico. La puntuación parece contraria a la interpretación que nos permitiría entender el pasaje como sugiriendo que algunos objetivos de la educación universitaria requieren, además de la experiencia en las aulas, actividades complementarias extracurriculares. Si ésta es la idea en cuestión, en realidad no es nueva.

La cita del Dr. Raúl Cotto Serrano expresa opiniones evaluativas que comparan favorablemente los trabajos en la Universidad en una época pasada con los del presente. Sabemos que hay personas que opinan exactamente lo contrario. Lo importante es aportar evidencias que sirvan para sustentar una o la otra opinión.

La comparación que presenta el Dr. Cotto Serrano está motivada por su preocupación sobre los debates, o la insuficiencia de éstos, en nuestra universidad. Que los necesitamos, que son inherentes a la búsqueda del conocimiento e indispensable para desarrollar la capacidad crítica es algo que la mayor parte de los educadores tenemos par cierto desde hace mucho tiempo.

No vamos a seguir con las citas. El tiempo que nos han dado no nos permite hacerlo. Pero quisiéramos hacerlo y en cuanto dispongamos de más tiempo lo haremos. Para generalizar bastará añadir que las citas que siguen contienen algunas afirmaciones que no estamos dispuestos a aceptar si su sentido y alcance no se aclara, y si las evidencias para tenerlas por verdaderas no se producen.

VIII. Las recomendaciones tampoco están sustentadas empíricamente por referencia a instituciones universitarias de prestigio

A falta de una fundamentación sólida y suficiente de la propuesta que incluya la manera en que supera el orden existente, el Anteproyecto podría suministrar una especie de prueba *a posteriori* de la validez de sus recomendaciones. Esta prueba podría consistir en una referencia a algún precedente respetable. En efecto, si en las 40 páginas de la propuesta se nos indicase una sola universidad de prestigio (como Yale, Stanford, La Sorbona, Oxford, Berlín, etc.) que hubiese puesto en práctica un proyecto semejante y, habiéndolo evaluado y ajustado, lo hubiese convertido en realidad académica permanente, la propuesta gozaría de

ese apoyo, que no deja de ser limitado y una forma del argumento de autoridad. Tal fuente de apoyo, por supuesto, tiene peso, cuando la autoridad que se invoca posee haberes que ameritan que se le preste confianza. Pero es el caso que ni en una sola línea de la propuesta aparece referencia alguna de tal envergadura.

IX. A pesar de sus supuestos relativistas, los proponentes del Anteproyecto asumen un punto de vista esencialista al sugerir el perfil del Egresado

La tesis relativista de los sofistas, a que tanto hemos aludido por su reiterada presencia en el Anteproyecto, antes y hoy se sustentan con el reclamo de que todo lo humano depende de la cultura y la cultura cambia con el tránsito del tiempo. Al reto que esto presenta se ha intentado responder con el reconocimiento de que algunos aspectos de la realidad perduran. En la historia del pensamiento filosófico lo que perdura se busca aprehender con esquemas conceptuales como los de esencia, principios, y leyes (las de la naturaleza, por ejemplo). Estas nociones son susceptibles de crítica y de rechazo pero siguen teniendo importancia y se dan sobre la base de la distinción entre lo que cambia y lo que es sustrato del cambio, o ley del cambio, o lo necesario. Los miembros del Comité Especial, a pesar de las reiteradas manifestaciones sobre el problema del cambio, han hecho suya una visión de este tipo, al hablar del perfil del egresado y atreverse a describirlo como punta de partida que ha de orientar sus reflexiones.

Es posible que los miembros de este Comité se hayan percatado de algunos aspectos epistemológicos que parecen subyacer su pensamiento. Pero lo cierto es que hablar del perfil del egresado como lo hacen es proceder sobre alguna base preempíca, a la que se presta confianza, tal que a partir de ella es posible identificar lo que es deseable para el ser humano en cuanto egresado del bachillerato de la universidad. De lo que se trata, sin duda, es de una concepción sobre la esencia del egresado, que probablemente depende de la vieja reflexión filosófica sobre la naturaleza del hombre. Puesto que no es fruto de la observación, y ni siquiera de las reuniones, las consultas y entrevistas con otros que no fueran los miembros del Comité (se nos dice esto) podemos sospechar que es producto de algún proceso dialéctico que de manera quizás inconsciente iluminó a los miembros del Comité Especial y les descubrió las verdades que según ellos contiene este perfil. El hecho de que refleje ciertas nociones que han tenido casi universal vigencia en la cultura occidental nos lleva a sospechar que los miembros del Comité pueden haberse dejado influir por estas nociones (por ejemplo: que la razón define al hombre y es estimable, que el espíritu crítico es indispensable para la investigación libre y capaz de dar con la verdad, que la verdad es estimable, que la estrechez de miras dificulta la obtención del conocimiento, que para pensar bien hay que expresarse bien, que la ética importa para el ordenamiento social, etc.) a pesar de su profundo reconocimiento del problema del cambio y de estar advertidos en contra de la aceptación de lo tradicional. En cualquier caso, hay una gran inconsistencia en esta manera de proceder que combina el rechazo radical de lo establecido, precisamente por serlo, con la aceptación de lo establecido conforme a las creencias más firmes y sobreentendidas que se tienen.

Debemos resaltar que si, por un lado, se va a radicalizar, como se hace en el Anteproyecto, el problema del cambio, hasta el punto de reclamar la necesidad de discutir continuamente asuntos fundamentales y reconocer la fluidez de los principios, tendríamos que desembocar en una inestabilidad que conduciría a la tesis de que para no equivocarnos lo mejor es callar. (No hay duda de que esta tesis es valiosa y de que el cuidado escéptico a que nos llama

tendría en algunos círculos un valor incalculable.) Del otro lado, las fórmulas que se centran en el descubrimiento de lo que pertenece a la esencia permiten identificar unos rasgos que en tanto distintivos de un tipo de ente (aun cuando la realización del ente en cuestión tome la forma de un *desideratum*) y perdurables, producen conocimiento, sobre el cual puede darse una orientación. No obstante, lo que no es aceptable es sostener ambas concepciones a la vez.

Es razonable pensar que los miembros del Comité Especial tienen por bueno al principio de contradicción. Y nos gustaría saber si subscriben una concepción esencialista del hombre, tal que un perfil del egresado del bachillerato se pueda entender como relacionado con ésta. Pensamos en una que, conforme a la visión de los clásicos, apunta al ideal del hombre racional, medido, educado, cultivado, reflexivo, con capacidad cognitiva, actitud crítica y sensibilidad moral, en función de todo lo cual cabe forjar un proyecto educativo humano. Ante la posibilidad de que a la pregunta anterior respondan negativamente por razón del problema del cambio, nos preguntamos si acaso habrán de aceptar un escepticismo tan radical como el que a ratos parecen propugnar y así concluir que lo único sabio es callar.

X. Algunas conclusiones

Así como los proponentes del nuevo bachillerato, reconocemos que las instituciones humanas tienden a anquilosarse; sabemos también que a menudo responden a intereses personales o seccionales y a la fijación de prácticas que protegen privilegios y promueven defectos tan graves como la indolencia, la ignorancia y la corrupción. Pero este reconocimiento no basta para denunciar un orden de trabajo y sus estructuras administrativas, como no basta el argumento que se sustenta en el problema del cambio. Para impugnar la existencia de una realidad cualquiera no basta con *suponer* que ciertas tendencias se han visto realizadas. Hay que establecerlo.

Hace ya tiempo que los hombres reconocen la necesidad de conjugar dos aspectos en la institucionalización de un orden de trabajo: estabilidad y continuidad, de una parte, junto a flexibilidad y adaptación al cambio, de la otra. No tenemos a los forjadores del bachillerato actual por ajenos a este principio. Vemos, incluso, según muestran los documentos, que le confieren sentido a nuestro quehacer (La Ley de la Universidad, la Misión de ésta), que estuvo presente en la plasmación del orden institucional vigente. Sabemos que la Universidad como institución tiene defectos, pero esta afirmación de Pero Grullo sólo puede adquirir consecuencias constructivas cuando con cuidado y objetividad identificamos los defectos, establecemos sus causas y descubrimos como manejarlas para obtener la eliminación o disminución de éstos. Concomitantemente, tal tipo de proceder se ha de enmarcar en un trasfondo realista en que se reconozca el alcance de lo que podemos hacer con los recursos de que disponemos. Llamar a que se disponga de dinero para dotar a los estudiantes de bachillerato de ayudantías, sugerir que todos los estudiantes han de apuntar a lo deseable que es conocer tres o más idiomas, convertir a la educación universitaria en instrumento de solución de problemas sociales, son sugerencias que parecen deseables pero que la mera reflexión sobre lo que nos es dable hacer en la universidad puede relegar a un plano secundario, que no debe buscar atenderse hasta que los asuntos importantes de mayor prioridad se traten con alguna eficiencia o éxito.

Sin una visión económica de la realidad, las posibilidades tienen por único límite al principio de contradicción. Pero tal perspectiva es insuficiente, fruto de la inmadurez, en que se llega a pensar que todo lo que es posible es realizable. La madurez, por contraste,

expresión de responsabilidad, requiere establecer prioridades y no sacrificar aquello que es de primera importancia sustituyéndolo por lo que no lo es.

La inclinación a la revisión, que a menudo es producto de la confusión de la libertad con la ausencia de normas y del afán de originalidad, no deben conducirnos a perder de vista que el descubrimiento de la verdad requiere cuidado y esfuerzo, y no resulta de sumarnos con volubilidad y precipitación a lo que está de moda. Recordar cabe, también, que nuestra universidad fue instituida, y se ha desarrollado, tomando en cuenta los modelos universales del quehacer universitario, desde el convencimiento de que estamos ante una institución cuyo sentido trasciende los límites de nuestra insularidad, para cuya comprensión nunca puede perderse de vista su sentido y trayectoria histórica. Hacer valer un método, en el proceso de Reconceptualización, que depende principalmente de consultas y opiniones locales, puede conducir a perder de vista lo anterior.

Del Anteproyecto esperamos algo más que la moda. Esperamos conocimiento, sobre el cual montar una concienzuda visión de lo que debemos hacer para con relativa confianza no encontrarnos con que nuestro trabajo de innovación destruye más de lo que construye. Esta expectativa no nos ha sido satisfactoria.

Esperamos que las anteriores reflexiones sean evidencia razonable de que el Departamento de Filosofía ha hecho un esfuerzo genuino por seguir puntualmente la última y excelente recomendación de quienes proponen el Anteproyecto: a saber, someter al Anteproyecto a una “evaluación rigurosa”. A la luz de las consideraciones precedentes la siguiente recomendación se nos presenta como una conclusión enteramente razonable:

Los defectos de esta propuesta son de tal gravedad que sólo procede que el Senado Académico la devuelva al Comité Especial para su total y radical revisión, de forma que pondere, en primer lugar, si la reconceptualización del bachillerato es necesaria o aconsejable.

C. SEGUNDA PARTE

I. ¿Por qué una segunda parte?

Hemos recomendado que se admita que en el Anteproyecto no ha sido evidenciada la necesidad de reconceptualizar el bachillerato, por lo cual cabe entender que no hay justificación para continuar con esta iniciativa. Esta recomendación puede defenderse añadiendo que no siempre las instituciones humanas necesitan de reparación que lo abarque todo o abarque lo más importante, y que frecuentemente ha sido más apropiado, en vez de suponer que el todo es defectuoso, ir por partes. Tomando esto en cuenta el Anteproyecto se pudiera evaluar respecto de sus recomendaciones específicas, en ánimo de establecer que puede ser valioso para nuestra universidad. Lo que sigue, tratado desde esta perspectiva, constituye la segunda parte de nuestro trabajo.

II. Principios guía del nuevo bachillerato

Los que se identifican como principios en las páginas 22 y 23 del Anteproyecto son frases que describen características deseables del currículo. Con modificaciones a la expresión verbal y al ordenamiento de estos llamados “principios”, además de aclaraciones sobre su significado exacto y pertinencia para nuestra situación institucional presente, no hay dificultad en adherirse al espíritu que los anima, ya que recogen ideales que son consecuentes con la esencia de la universidad. Esto es aplicable a los primeros cuatro principios subrayados y destacados

por el signo ●, que parecen orientarse a la constitución de una visión unitaria de los saberes y al reconocimiento de la importancia de la variedad en el manejo de los temas a ser incluidos en el currículo del bachillerato. Creemos, sin embargo, que esta visión ya está presente en la concepción del bachillerato actual.

Nos parece, también, que debe añadirse, que es necesario ofrecer una preparación especializada más profunda y atenta a lo problemático y a las áreas interdisciplinarias. Es deseable, incluso, que nuestra institución ofrezca una oportunidad realista a los estudiantes de prepararse en disciplinas temáticamente afines, aunque quizás muy diversas en sus supuestos y metodologías, pero que bien pueden ofrecer enfoques complementarios para abordar preguntas y problemas importantes o urgentes.

Por lo demás, hay que fomentar la pertinencia vocacional y profesional de las disciplinas del bachillerato en lo que toca al mundo real del trabajo, donde es necesario que la persona sepa pensar y aprender por sí misma, de modo que posea actitudes y habilidades, de intelecto y de carácter, que se puedan adaptar a tareas muy diversas en el mundo del trabajo y frente a los retos de la vida. En especial está bien subrayar la importancia de desarrollar actitudes y destrezas colaborativas frente a retos y circunstancias que provienen de nuestra convivencia. En este respecto, es correcto el acento que se pone en el Anteproyecto sobre el dominio del lenguaje como medio técnico para adquirir los saberes y comunicarlos a los demás. Sin embargo, el documento no hace suficiente hincapié en la función del lenguaje como fuerza formadora de nuestra identidad personal y colectiva; no destaca que el idioma o los idiomas en que nos expresamos contribuyen substantivamente a hacernos quienes somos en definitiva y a dotarnos de una perspectiva fundamental en la apreciación de la realidad.

Es, por último, muy deseable que un número mayor de los cursos responda de forma más inmediata a las preferencias de los estudiantes. Después de todo, es un principio bien establecido que el interés y el involucramiento personal potencia, a veces significativamente, el aprovechamiento académico. Pero esto no puede conducir a la disminución del rigor o la profundidad en el manejo de los temas, y tenemos que recordar que el quehacer universitario en nuestro recinto se da sobre el trasfondo universalista que sustenta el quehacer de lo que cabe llamar “la comunidad universitaria internacional”, cuyos niveles intelectuales son altos y frente a muchos temas de conocimiento, superiores al nivel del sentido común.

En lo que sigue a continuación, sin implicar necesariamente que no haya otras propuestas prácticas que también sean valiosas, destacamos las siguientes porque lo son en grado eminente y, en consecuencia, deberían incorporarse a cualquier estructura que asuma el bachillerato del porvenir inmediato.

III. El fortalecimiento de la enseñanza de las matemáticas

La necesidad y la urgencia de cumplir con ese objetivo son tan manifiestas que nos parece un error que un porcentaje muy alto del estudiantado de la Facultad de Humanidades pueda *ahora* egresar de la misma sin tomar ni un curso universitario de matemáticas. La excepción honrosa es el Bachillerato en Estudios Interdisciplinarios, que tiene el curso Mate 3105, *Apreciación de las Matemáticas*, como requisito de concentración. Creemos enfáticamente que debe requerirse ese u otro curso análogo de matemáticas a todos los estudiantes de la Facultad de Humanidades, y que las matemáticas no deben faltar en ningún programa de estudios del bachillerato.

IV. La reducción del número excesivo de pre-requisitos

Una reducción de los pre-requisitos, si es el fruto de una reflexión y un consenso racional general, puede ser deseable, ya que el exceso de éstos es una barrera que coarta la plena realización de muchos de los objetivos de una formación universitaria cabal, en particular la apertura del currículo a las opciones personales, los estudios multidisciplinarios y, en general, a las demandas de una educación más profunda y diversa. El Departamento de Filosofía es, en este aspecto, un ejemplo concreto de que es posible, sin renunciar a las exigencias de rigor de la disciplina, minimizar el número de los pre-requisitos. Al presente, el curso Filo 3003, *Introducción a la Filosofía* es el pre-requisito único, con la excepción del curso de Filo 4031, *Lógica Simbólica*, que no demanda, como condición para matricularse en él, ningún pre-requisito en filosofía.

V. La educación general

La parte de la propuesta que trata sobre la educación general es importante pero increíblemente insuficiente. Como reflexión ante los problemas que resultan de las preguntas en cuanto al sentido, fines y medios que deben orientar y servir para implementar esta parte de la educación superior, nos sobrecoge la impresión de que principalmente se reafirman ideas generales que tienen vigencia desde hace tiempo. Cuando no se trata de esto, los argumentos que se ofrecen son muy pobres.

Llama la atención un argumento a favor de la necesidad de renovación del tipo del ataque al maniqueo. Comienza este por atribuirles a las prácticas docentes en nuestra universidad, relacionadas con los estudios generales, rasgos que muchos no aceptarían como verdaderos. La premisa del argumento que se presenta dice: “que el componente de educación general es un requisito desvinculado del resto del bachillerato o una carrera de obstáculos con la que se tiene que cumplir lo más pronto posible”. Ante esto preguntamos: ¿es esta premisa verdadera en el Recinto de Río Piedras? Además de las opiniones a que se hace referencia (las de “algunos estudiantes y profesores”), ¿se ha buscado la opinión de otros estudiantes y profesores, por ejemplo, la de los profesores de la Facultad de Estudios Generales? ¿Es epistemológicamente correcto tomar la opinión de algunos (al menos uno) para establecer un enunciado como verdadero?

Incidentalmente, uno de los autores de este documento, que antes enseñó en el Recinto de Mayagüez, indicó en una reunión sobre la Reconceptualización a que asistió, que en el Recinto de Mayagüez la verticalización de los cursos de educación general ha dado lugar a que en algunos programas de estudio dichos cursos terminen ubicados en los últimos semestres de la carrera, con la consecuencia de que los estudiantes los consideran obstáculos que han de salvar a como dé lugar. Sugirió esto para destacar que la idea de la verticalización contiene sus problemas. Grande fue su sorpresa cuando leyó la última parte de la premisa del argumento a que nos referimos arriba, y comprendió que si sus palabras algo tenían que ver con lo que se afirma, el sentido de su planteamiento había sido completamente distorsionado. Por otro lado, si nada tienen que ver, es evidente que los testimonios que se toman en cuenta se seleccionan en virtud de su afinidad con los puntos de vista adoptados de antemano.

La idea, contenida en el Anteproyecto, de que los cursos básicos deben ser responsabilidad de todos nos parece digna de atención. Pero sin un marco conceptual mucho más amplio del que se ofrece es difícil evaluar su alcance, sus consecuencias y su valor frente a la organización actual en nuestro recinto. En conformidad con esta recomendación, un gran número de los cursos que ofrece nuestra Facultad de Humanidades, al igual que los de otras facultades y

unidades del Recinto, podrían concebirse como elementos de una educación general genuina. Si se reducen los pre-requisitos para muchos cursos y se toma en cuenta la mayor diversidad del estudiantado potencial, entonces muchos de nuestros cursos actuales pudieran ser considerados como cursos de educación general. Las consecuencias que entraña esto para el futuro próximo de la Facultad de Estudios Generales no son nada triviales. Desafortunadamente, el documento lanza efectivamente un velo de oscuridad sobre las mismas.

Por otro lado, suponer que la enseñanza del componente de educación general es una “responsabilidad colectiva” o “de todos”, no equivale a desaprobación de los “cursos básicos” tradicionales, ni conlleva aceptar en bloque la opción alterna que provee el anteproyecto: las “secuencias de cursos” unidas por un tema común. No es muy fácil a la luz de la presentación que el documento hace de las “secuencias de cursos”, determinar donde reside precisamente la superioridad de tales secuencias. Además, la descripción de las secuencias y de su organización (pp. 28-29) es bastante imprecisa y equívoca, y deja indeterminada la responsabilidad concreta del diseño y la creación e implantación de esas secuencias como ofrecimientos curriculares a la disposición constante de los estudiantes.

Desde el punto de vista de sus contenidos posibles, el título de la secuencia que se ofrece como ejemplo no puede ser más desafortunado por su grandilocuencia y problematicidad: “La constitución y ruptura de los paradigmas de la cultura occidental”. Este título, aunque pretende comunicar algo de trascendental importancia y profundidad, se sustenta en un manejo del concepto de “paradigma” –que se origina en el pensamiento de Thomas Kuhn– de una manera excesivamente precipitada, en cuanto presupone algo muy debatible, a saber, que tal concepto es adecuado según lo usa Kuhn y que además debe servir para la apreciación de la marcha, no ya de la historia de la ciencia, sino de la historia de la cultura toda.

Por otra parte, la manera vaga, oscura y casual, como de pasada, en que se fórmula la naturaleza de las “secuencias de cursos” (que suplantarían los cursos básicos tradicionales) y las condiciones y circunstancias que han de garantizar su implantación factual, hace difícil determinar en qué medida tales secuencias pueden contribuir a alcanzar los objetivos establecidos, o si, por el contrario, son académicamente superfluas y, en consecuencia, prescindibles.

Por último, si ahora pensamos que la recomendación a los efectos de que las facultades reconozcan a muchos de sus cursos como de carácter general está acompañada en el Anteproyecto por la propuesta de que se eliminen los requisitos de facultad universales, entonces podemos anticipar que todas las facultades del Recinto, excepto la de Estudios Generales, probablemente reclamarán para sí una buena tajada de los cursos de educación general. Esto respondería a su deseo de cumplir con sus compromisos curriculares, y podría resultar, más bien temprano que tarde, en la eliminación de la Facultad de Estudios Generales. Nos parece sorprendente que esta consecuencia no se haya hecho notar de forma directa y asertórica.

VI. Elementos objetables del “nuevo esquema” que echan dudas sobre la idoneidad de éste para alcanzar los objetivos educativos principales de forma más eficaz que el arreglo curricular cuya abolición se exige

Éstos se pueden sintetizar apretadamente, en dos cuestiones, las primeras objeciones (1 y 2) son de principio; las otras dos (3 y 4), son principalmente prácticas.

- 1. La eliminación de los requisitos universales de facultad es difícil de armonizar con el logro de buena parte de los propósitos académicos que procla-**

man reiteradamente los proponentes del proyecto.

Dado el caso de que las electivas “optativas” se conciben como el medio principal de lograr “*enriquecimiento del área de la especialidad del estudiante*” (p. 37, subrayado en el documento), no se entiende cómo la eliminación de los requisitos de facultad universales viabiliza dotar a los estudiantes de una perspectiva unitaria de los saberes, y del sentido particular de éstos dentro del todo. En definitiva, que la “libertad” meramente cuantitativa (definida como capacidad de elegir de entre un número mayor de opciones) para poder configurar su programa de clases y, así, especializarse en más de una disciplina, puede llevar a una miopía cultural, a una fragmentación de los saberes y a un diletantismo generalizado, males que el proyecto reconoce como tales y a los que debía tratar de poner coto.

Pero si lo que se quiere es armonizar la unidad y la diversidad en la experiencia académica, entonces los requisitos universales de facultad, y acaso también transfacultativos, invariablemente reaparecerán, aunque rebautizados, como elementos, o de la concentración, o de las electivas “optativas”, o incluso de las “libres”. Si cada departamento, o más bien, cada consejero académico, por cuenta propia, y sin contar con el compás más o menos calibrado que hasta ahora han sido los requisitos de facultad universales, se diera a la tarea de “desfacer los entuertos” académicos que abundarían en las propuestas de programas de quienes todavía no cuentan con los criterios necesarios para su construcción arquitectónica, no es temerario pronosticar otro resultado que una mogolla curricular. En suma, que quienes se olviden de que los requisitos de facultad representan en buena medida un consenso universal, basado en la experiencia histórica de la universidad como institución, probablemente se verán obligados a repetir esa historia, aunque de forma improvisada, motivados por cambios institucionales inesperados.

Es hartamente debatible que sea deseable prescindir de los requisitos de facultad universales. Si se eliminaran y se dejase al arbitrio de los estudiantes, y aun de ciertos consejeros académicos, establecer con libertad incondicionada la selección de cursos, una porción excesiva de los cursos que a todas luces son esenciales para la educación integral, podría correr la misma suerte que en nuestra Facultad les ha tocado a los cursos de matemática. Comencemos con la filosofía. Ésta es la única disciplina con la que los estudiantes no tienen familiaridad previa a su llegada al Recinto, pues no forma parte del currículo de la escuela superior. Sin embargo, no hay otra disciplina que tradicionalmente se haya esforzado más por constituir concepciones totalizantes y sistemáticas de la realidad y del conocimiento, y sigue siendo una que, conforme a los orígenes de la universidad y su sentido, resulta imprescindible para la realización de la misión de la universidad.

Actualmente se exigen tres cursos de filosofía en la Facultad de Humanidades, por ser ésta, al igual que la historia, una disciplina integradora; el primero, para familiarizar a los estudiantes con la materia; el segundo, para propiciar hacer objeto de reflexión rigurosa la disciplina de la concentración de los estudiantes y determinar sus conexiones con otros saberes y aspectos de la cultura (por ejemplo, Filosofía de la Historia, de la Ciencia, del Derecho, de la Literatura); y el tercero, para analizar críticamente problemas y preocupaciones constantes y universales de la humanidad (incluidos en cursos de ética, filosofía del arte, de la religión, del lenguaje y de la política). No hay nada en el proyecto que nos garantice que la filosofía no se ausente de inmediato del

programa de clases de un número muy grande de los estudiantes de Humanidades. Pero es que lo mismo podría ocurrir con otras disciplinas de comparable rigor e importancia, como ya ha ocurrido en el caso de las matemáticas.

Un estudiante de historia, con la intención de “enriquecer” su especialidad, podría, por ejemplo, hacer una segunda concentración en estadísticas, o economía y expulsar las literaturas españolas, inglesas o comparadas de su programa, porque simplemente todavía no pueda darse cuenta de cómo el estudio de éstas contribuye a enriquecer el conocimiento histórico, ni darse cuenta de algo aún más importante y fundamental: que sus estudios han de hacerlo un hombre culto y no toman todo su sentido de la especialización. O una estudiante de bellas artes o de música podría menospreciar y eliminar cursos de historia, filosofía, español, inglés o de una tercera lengua como el francés o alemán, que son realmente importantes respecto de su educación especializada e indispensables por la manera en que amplían sus horizontes vitales al transformarla en una persona culta. No seguimos dando ejemplos porque cabría multiplicar tales cuadros de desconcierto académico indefinidamente.

Por consideraciones como las anteriores cabe concluir que no es nada obvio que el bachillerato propuesto pueda cumplir mejor que el actual (por lo menos en lo que compete a nuestra facultad) con los “principios” expresados en el Anteproyecto los objetivos que le dan sentido a su perfil del egresado.

2. La eliminación de los requisitos universales de facultad es una amenaza a la existencia institucional nacional de varias disciplinas importantes, y de inmenso valor cultural, tanto científicas como humanísticas.

Sabemos que los requisitos universales en un programa de estudio responden a dos fines, *ambos legítimos*: impartir una formación amplia y multidisciplinaria en el estudiante que suplemente su necesaria especialización y lo haga una persona conocedora y beneficiaria de lo mejor de la cultura. Pero hay otro fin, que es el de hacer posible la *existencia misma* en nuestra sociedad de ciertos contenidos que, librados a la demanda estudiantil condicionada por conocidas situaciones en el mercado de empleos, languidecerían y no tardarían en reducirse a un precario remanente mantenido pro forma. Esos elementos culturales, que distinguen en el más alto sentido nuestra vida civilizada, tienen a la universidad por lugar principal de cultivo. Entre éstos están: la filosofía, el arte, la literatura, la música, las lenguas, y también la física teórica y la matemática avanzada, así como numerosos campos adicionales. Es imperativo, para los mejores intereses intelectuales y culturales de nuestro país, *fortalecer, no hacer languidecer y eventualmente destruir*, los departamentos en la Universidad en que se cultivan e imparten esas materias. El medio eficaz para contrarrestar la ominosa amenaza que la “no rentabilidad” para el mercado de empleos de esas disciplinas hace que se cierna sobre ellas ha sido el componente de los requisitos de facultad universales. Pues bien, aunque sus promotores no se percaten de ello, *esta propuesta irresponsablemente atenta contra la propia existencia en nuestro país de esos campos de la cultura*. De esta manera resulta una amenaza grave contra el país al serlo contra la Universidad.

3. Problemas que cabe anticipar

La eliminación de los cursos universales de educación general (los así llamados *cursos básicos*), unida a la indefinición sobre cómo se constituirían las secuencias de cursos que los sustituirían y a la eliminación de los requisitos universales de facultad, suscitan la

pregunta, que el Anteproyecto no contesta, de si es prácticamente posible (y cuáles son los mecanismos para) concertar coherentemente y con eficiencia el programa semestral de clases para la numerosa y heterogénea población estudiantil del Recinto.

Para alcanzar el equilibrio entre la oferta y la demanda académica que supone la preparación semestral del programa de clases, se necesitaría dentro del “nuevo esquema” una especie de fuerza providencial trascendente que velara continuamente por el bienestar académico del Recinto, algo así como la famosa “mano invisible” de Adam Smith que habría de asegurar el equilibrio entre la demanda y la oferta en el mercado clásico. Aunque sea posible, es bastante improbable que ese equilibrio curricular pueda producirse por el poder de la persuasión ilustrada de los consejeros académicos, ya que podemos sospechar que éstos estarán lejos de poseer omnisciencia y omnipotencia, aun dentro de los estrechos confines del universo que es el Recinto. En ausencia de principios generales claros, acompañados de reglas prácticas que sean razonablemente fáciles de aplicar a las circunstancias concretas, la confección semestral de los programas de clases no sólo podría ser caótica cuantitativa, sino cualitativamente. Esta función arquitectónica la han venido desempeñando más o menos bien los requisitos “universales”.

Contrasta con el orden hoy vigente lo que propone el Anteproyecto, por ser muy oscuro acerca de los acuerdos, reglas concretas y otros mecanismos posibles para reconciliar los intereses individuales de los estudiantes y profesores con las posibilidades reales de oferta de los departamentos, escuelas y facultades, que tienen que orientar y dar contenido al proceso de matrícula. Cabe anticipar que, por estar compuesto por innumerables e impredecibles secuencias individualizadas de cursos *sui generis* y, por ella, acaso irrepetibles, el éxito de la articulación macroscópica del programa semestral (por esto mismo periódica) del Recinto, es mucho más contingente de lo que acaso se figuran los proponentes del “nuevo esquema”. La actitud de triunfalismo irreflexivo que acaso denota la no consideración de estos aspectos en el documento del Anteproyecto, puede destinar el proceso de matrícula a un descalabro total, tanto académico como administrativo.

4. La implementación de las recomendaciones

La indefinición radical acerca de la organización administrativa, junto con los mecanismos y acuerdos institucionales y los recursos fiscales que son condición *sine qua non* para descargar la monumental tarea de dismantelar la estructura actual y erigir la nueva suscita serias dudas sobre el pronto y fácil establecimiento del proyecto en la dura realidad del Recinto.

La penúltima proposición enfática del documento reza como sigue: “para el logro de este proceso, diseño e implantación, no prevemos ninguna reducción de personal ni de recursos, aunque quizás habría alguna redistribución en función de revisiones académicas o académico-administrativas que se aprobaran” (p. 46).

Nos preguntamos: ¿Por qué no las prevén? ¿Por qué es obvio de suyo que no las tendrá? ¿O más bien, se trata de que las consecuencias son tan ominosas, porque inciden en tantos aspectos institucionales, que es mejor no pensar en ellas, pues ello es demasiado difícil o contiene el riesgo de que su consideración comportaría convocar y unificar desde temprano las fuerzas de oposición al proyecto?

Y finalmente nos preguntamos si el documento del Anteproyecto ha resumido de manera unánime los juicios de los integrantes del Comité Especial. Y en el supuesto de que sea así, nos causa perplejidad que un documento en que se elogia y se recomienda, no sólo la tolerancia ante las opiniones disidentes y la ausencia de consenso, sino que además se nos exhorta a “enseñar los conflictos” como constitutivos de la vida universitaria, se manifieste tan extraña unanimidad. Hubiera sido más consecuente con el espíritu de debate que se espera de todo examen y reflexión, más previsible y natural, que el anteproyecto se presentara suscrito por una mayoría y acompañado de algún documento anejo con algunas de las opiniones contrarias.

VII. Reflexiones finales

Hay muchos asuntos importantes y pormenores del Anteproyecto que merecen comentarios de nuestra parte que aquí no han podido ser incluidos. El factor tiempo, como dijimos al comenzar, ha dado lugar a esto. Pero lo incluido debe servir, como ya sugerimos en nuestras conclusiones de la primera parte, para mostrar que el Anteproyecto no satisface por mucho nuestras expectativas. Ni aun en la fase más específica que acabamos de examinar encontramos méritos suficientes que nos dejen la impresión que ha valido la pena el esfuerzo que ha tomado la propuesta o muestren que los planes que esboza han de servir de manera valiosa para orientar el sentido y la implantación de reformas curriculares en nuestra Universidad. Ofrecemos estas reflexiones, “señalamientos y recomendaciones”, convencidos de que responden al espíritu liberal y crítico con que han sido solicitados por el Comité Especial, conforme al principio que reconoce a la universidad como el lugar por excelencia para el debate y la disidencia. Esperamos que sean recibidas con este mismo espíritu y que sirvan para motivar la consideración de nuestras preocupaciones y preguntas de una manera concienzuda y pormenorizada, como la que en este documento hemos intentado desarrollar respecto de los contenidos del Anteproyecto.