

Reflexiones en torno a la reconceptuación del bachillerato

José Silva de Choudens y
Raúl Iturrino Montes

Introducción

Recientemente varios acontecimientos nos llevan a pensar que aún vale la pena añadir a las reflexiones en torno a la Reconceptuación del Bachillerato en nuestra Universidad. Nos referimos a la decisión del claustro en la reunión del 5 de mayo y a las cartas y artículos a favor o en contra de la reconceptuación, entre las que se cuentan las de Trini Ayoroa Santaliz y María del Rosario Rodríguez Orellana, Juan Duchesne, Pedro Sandín y Sylvia Álvarez. Quizás más que en ningún momento anterior un grupo de profesores manifiesta un verdadero interés por hacerse oír con libertad y fuera de los marcos más estrechos del trabajo en comités. La carta de Ayoroa y Rodríguez sugiere un grado de oposición clara, analítica y variada que origina en muchos sectores de la Universidad, que se manifestó desde temprano y que no fue tomada en cuenta en el proceso que ha desarrollado el plan de trabajo de la reconceptuación y busca implementarlo en el futuro cercano. La de Duchesne constituye una denuncia del proceder de los promotores de la reconceptuación en cuanto sugiere que convirtieron el asunto en un juego de poder en que se caricaturizaba injustamente a los opositores y que acabó convirtiéndose en un “tajureo prosaico de créditos” según criterios tan inadecuados como la eliminación de lo “antiguo”, de lo “difícil” o simplemente de lo que no tuviera demanda estudiantil, a tono con “un discurso neoliberal que impone el mercado como el rector de la educación y la cultura.” Duchesne considera que la determinación del claustro a favor de la derogación del proyecto de reconceptuación resultó de una reacción en contra del “liderato pro reconceptuación” motivada por sus desatinos, entre los cuales estuvo el intento de promover el abandono de la reunión del 5 de mayo para provocar la insuficiencia de quórum.

Las cartas de Sandín y el artículo de Álvarez, dos defensores de la reconceptuación, han despertado nuestro interés. Del primero, nos ha impresionado la sugerencia de que al fin y al cabo la reconceptuación no es tan abarcadora o renovadora como para justificar las reacciones de temor o rechazo que en algunos ha despertado. El artículo de Álvarez es aún más interesante y requiere mayor atención.

Con fecha del 15 de mayo aparece un artículo de la profesora Álvarez Curbelo en el *Nuevo Día* titulado “Sin Miedo”. Está dedicado al Sr. Abrahán Díaz González como muestra de solidaridad y admiración por sus ejecutorias como rector, que se describen como motivadas por el afán de cambio, sin miedo, que lo llevó a llamar a los universitarios “a renovar inventarios de pensamiento y a asumir, de la mano de la crítica y la imaginación, una revisión profunda de la Universidad de Puerto Rico.”

El propósito principal del artículo es defender la reconceptuación. La figura de Díaz González se presenta como la contrapartida de los que actualmente se oponen a la reconceptuación,

a los que por contraste y de manera expresa Álvarez tilda de miedosos (contrario a Díaz González, “muchas de las voces que se alzan hoy contra el nuevo bachillerato son portadores oficiosos de un viejo miedo: el miedo a exponerse a las contiendas intelectuales”.); reaccionarios (“los reaccionarios siempre huelen cuando un viejo orden tiene problemas de legitimidad”); vagos, a quienes conviene “la inercia de las estructuras administrativas y académicas” (“a los profesores impertérritos, cuya fuerza vení a del amarillo de sus notas de clase...”) y engañadores, que se esconden tras el prestigio de tradiciones encumbradas (“y que se escudaban tras los nombres venerables de Homero y Kant”).

La profesora considera la reconceptuación menos “atrevida” de lo que se ajustaría a sus “gusto” y “esperanzas” pero “paso importante para sacudirnos de marasmos que se hacen pasar por nobles tradiciones”. Implicado está que quienes se oponen a la reconceptuación no advierten esto, o como sugieren los planteamientos anteriores, no desean que tales marasmos se eliminen por las ventajas que les reportan y buscan hacerlos pasar por algo noble y estimable.

Todo lo que hemos resumido arriba, que es la mayoría de los argumentos de Álvarez, consiste en argumentos *ad hominem*. Cualquier libro de lógica reconoce a este tipo de argumento como falaz; y es que, aunque fueran ciertas, las acusaciones denigratorias en cuestión simplemente no versan sobre el asunto en discusión. El argumento *ad hominem* es quizás el peor de los argumentos desde un punto de vista lógico-epistemológico. Es persuasivo por sus aspectos emotivos en tanto evoca la solidaridad de quienes comparten los prejuicios y apreciaciones que le sirven de base, como todas las falacias de atinencia. Es el argumento preferido de los demagogos y por esto no es infrecuente en política. Creemos que no debe tener lugar en la universidad.

No es *ad hominem* el siguiente planteamiento en el artículo: “Otros detractores ven en la reconceptualización [sic] del bachillerato, tenebrosas conspiraciones del capitalismo y del vale todo posmoderno. Como si la única posibilidad de organizar y entender nuestra realidad fuese en clave neoliberal. Y como si un poco de anarquía no fuese siempre un antídoto contra los autoritarismos y las predictibilidades”. Pero la respuesta a los detractores en el primer caso (habrá que pensar en Duchesne) tendría que establecer que de hecho el asunto no emana de influencias neoliberales, o no se empobrece por esto, cosa que no se hace; y en el segundo caso, tendría que establecer, de forma semejante, que no resulta del vale todo postmodernista o que esto no disminuye sino que funda adecuadamente la propuesta de reconceptuación. Lejos de esto, se evoca la cuestionable idea de que la anarquía es preferible al autoritarismo, como si de lo último padeciéramos en la Universidad a tal grado que es mejor la anarquía.

En un comentario extenso de 1998, el Departamento de Filosofía expresó sus reservas ante el anteproyecto de la reconceptuación, que juzgamos tan pobre como nos parece su defensa reciente por parte de la profesora Álvarez. Establecimos entonces que sus defectos parecían vinculados a los estudios culturales y al postmodernismo. Nadie contestó a este trabajo. Quedamos con la impresión de que, a pesar de que se ofreció en respuesta a una solicitud de participación, no fue tomado en cuenta. La referencia de Álvarez a la posición de los que asocian la reconceptuación con el vale todo postmoderno nos complace. Y creemos que vale la pena decir algo más al respecto, así como reaccionar al giro de los defensores de la reconceptuación que ahora la caracterizan como limitada e inocua, indigna de resistirse. Nuestras

reflexiones versarán por tanto en torno a estos dos asuntos. Se ofrecerán en las tres partes que siguen, que exponemos bajo los títulos: 1) Desarrollo o involución, 2) Reconceptuación y postmodernismo, 3) Consecuencias indeseables y propuesta.

I. Desarrollo o involución

Desde el Anteproyecto hasta la propuesta final para el nuevo bachillerato se nos ofrece un desarrollo que más parece involución. Notamos un progresivo empobrecimiento en lo que toca a la fundamentación y hasta un aparente abandono del intento. Es como si se quisiera evitar llamar la atención a las deficiencias de la fundamentación frente a las críticas que ha sufrido, sin hacer por responderlas y sin modificar los supuestos que sirven a la propuesta. Esto coincide con el llamado de los defensores de la reconceptuación a no temerla ni resistirla porque no es tan radical como algunos han concluido. Tal posición pende de suponer que las críticas son fruto del miedo que acompaña a las reacciones, que por tanto hay que aplacar (la tesis expresa de la profesora Álvarez). Nos encontramos así con que la estrategia en apoyo a la reconceptuación no se ha orientado hacia un diálogo franco y claro con quienes presentan objeciones sino hacia conseguir que prevalezca, en la confianza de que con disminuir un poco las reacciones de rechazo se obtendrá su aprobación del dominio que se tiene sobre los instrumentos que ostentan el poder en la Universidad: senado académico y administración.

Se recordará que ya antes sostuvimos que dicha fundamentación se dió sobre la base de ciertos supuestos característicos de algunas tendencias dentro del postmodernismo y los llamados estudios culturales. Ciertamente, en la propuesta final cayeron víctimas de la revisión unas veintiuna páginas del anteproyecto y otras once del proyecto. Echamos ahora de menos muchas de las tesis tomadas del postmodernismo y los estudios culturales de la primera versión hasta la inolvidable tesis de *la universidad de la imaginación* que aparece en la segunda. Sobrevivieron unas seis páginas en la propuesta final que, aparte de una relación del trasfondo, contiene ciertos llamados “principios”, dogmáticamente establecidos, que ocupan menos de una página (pp. viii-ix). Pero de manera dispersa y entreverada reaparecen conceptos y opiniones consecuentes con la anterior fundamentación; así, los planteamientos presentados en [La postura oficial del Departamento de Filosofía ante el anteproyecto titulado Un nuevo bachillerato para el 2000](#), y los análisis y críticas que tenemos a bien agregar ahora, tienen entera vigencia. Y la tienen porque *el nuevo bachillerato sigue siendo una aplicación de los principios de los estudios culturales*.

Que aquella fundamentación subsiste se hace patente en numerosos pasajes. En la página dieciocho de la propuesta final se hace referencia a cierta “función heurística o crítica” que “se refiere a los procesos educativos mediante los cuales el estudiante se capacita para discernir y evaluar las operaciones *ideológicas* (bastardillas nuestras) y las implicaciones éticas que subyacen a la producción y divulgación del conocimiento.” Esta es la tesis postmodernista de la teoría como ideología.

En la misma página se le impone a la educación general una concepción de la educación como una actividad que “estimula un pensar transdisciplinario”. Se trata de la tesis de la artificial división disciplinaria de las ciencias. También allí se dictamina que se debe buscar que “el

estudiante comprenda que el conocimiento es una producción social e histórica”. Y, desde luego, debemos concluir que, como el contexto social e histórico cambia, no hay verdades permanentes ni universalmente válidas, sino sólo “visiones”. En la página diecinueve se advierte sobre “la porosidad” de las disciplinas, nuevamente subscribiendo la tesis de la presunta artificial compartimentalización del saber.

En la parte titulada “revisión de las concentraciones”, página veinticinco, se requiere de las concentraciones que examinen “si todavía [la concentración] es pertinente para profesores y estudiantes” y “si responde o debe responder a las preguntas y cuestionamientos que tanto se suscitan en la actualidad” (pp. 25-26). Se supone aquí que ninguna disciplina tiene importancia intrínseca, que la importancia es relativa al valorar, y éste es meramente subjetivo, sujeto al vaivén del interés profesoral y estudiantil.

En la página veintiséis se afirma que “esta reflexión toca la naturaleza misma y la legitimación de cada concentración” y, por ende, de toda disciplina, pues una concentración no es sino la tematización articulada de la problemática de cierta disciplina. Según esto, en la comunidad universitaria, iluminada por el postmodernismo y los estudios culturales, debemos decidir si es “pertinente” la física, la psicología, la filosofía, el estudio del derecho, etc. Y para avalar el cuestionamiento de la naturaleza misma y la legitimación de cada concentración se acude a J. Sosnoski y a su obra *Modern Skeletons in Postmodern Closets: A Cultural Studies Alternative* (nota 13).

Estas referencias ponen de manifiesto que a pesar del raquitismo progresivo que culmina con la delgada parte fundante de la propuesta final, *la menesterosa fundamentación postmodernista sigue presente*.

Pero, ¿qué es el postmodernismo y por qué son sus premisas cuestionables y nada adecuadas para fundamentar la reconceptuación del Bachillerato? Reconociendo que al hablar de postmodernismo y de estudios culturales hacemos uso de una categoría que ha tomado una extensión excesivamente abarcadora e imprecisa, en lo que sigue nos concentraremos en los aspectos que resultan fundamentales para su orientación epistemológica y buscaremos aclararlos así como indicar sus consecuencias en el contexto de elucidar su importancia para la reconceptuación.

II. Reconceptuación y postmodernismo

Quien lea con algún cuidado los documentos que le han servido de base a la justificación y descripción de la propuesta de reforma que se ha presentado en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico reconocerá que los promotores de ésta subscriben las ideas y corrientes de pensamiento que suelen agruparse bajo los títulos: “postmodernismo”, “postestructuralismo” y “estudios culturales”. El entusiasmo que muestran estos profesores por autores como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Michel Foucault, Paul Feyerabend, Jacques Lacan y por los aspectos del pensamiento de Thomas Kuhn afines al postmodernismo, aunado a su presentación de algunas de las tesis predilectas de estos pensadores, nos permite reconocer el grado de admiración y estima que respecto de tales y de sus doctrinas profesan. Impresiona así la fidelidad con que dan por buenas estas corrientes de

pensamiento y el espíritu partidista (doctrinario) con que se atienen a los reclamos de verdad que contienen, que no presentan como asunto de examen o discusión sino como verdades tan rotundas que ameritan que el bachillerato de la universidad se modifique para responder a la visión epistemológica y pedagógica de las creencias que se han hecho corrientes bajo los títulos susodichos. A nuestras críticas, presentadas en un documento de treinta y cinco páginas, nadie se dignó a responder. Se procedió como en los casos peores del quehacer político: “vamos a votar”, “vamos a ver quién tiene el poder”, y no medió ningún intercambio de ideas. Ya veremos cuán consecuente es esto con las tesis postmodernistas.

Estos profesores, y sus seguidores, nos han ofrecido primero un anteproyecto en que se justifica la necesidad de una reforma que alcance a todo el bachillerato sobre la base del ingenioso reconocimiento de que la realidad, especialmente la realidad histórica y social, cambia. Este heracliteano y novedoso descubrimiento los conduce a reclamar que todo lo que adquiere vigencia institucional en una sociedad cualquiera se tornará obsoleto tras algún tiempo. Se requiere, por tanto, institucionalizar una actitud, e instrumentos de revisión continua, que nos eviten el riesgo de la obsolescencia. Las instituciones, nos explican, sólo enfrentan bien el cambio si cambian con el cambio.

Otra de las profundas ideas que expresan los profesores en su anteproyecto la ofrecen por medio de citas, como la de Gerald Graff, que sirven para establecer que el conocimiento es discurso. Este planteamiento, fundado en la tesis del postestructuralismo al respecto del valor de la lengua para la conformación del sentido en la comunicación, a menudo se extrema hasta sugerir que, en última instancia, la realidad es una construcción que emana del sentido que aportan los usos culturales. Y es que, frente a la impermanencia de lo que cambia continuamente, la perspectiva que enraíza en el pensar y el discurso podrá encontrar asideros y marcar constantes. De esta manera, no hay realidad independiente de los usos culturales y lingüísticos y, por supuesto, puede resultar muy difícil, si no imposible, descubrir o establecer conocimiento objetivo.

Esta concepción del discurso como realidad es el asunto más característico de la epistemología postestructuralista y postmodernista. Es por esto que la expresión “estudios culturales” se convierte en el instrumento para designar el tema de estudios que queda tras la reducción de la realidad a las estructuras lingüístico-culturales que aportan sentido a lo pensable. Para estos pensadores, la cultura, sus diversas manifestaciones (epocales, étnicas o nacionales), y los factores que le son paralelos, entre los cuales figuran las lenguas y los sistemas simbólicos, son la base de todo lo que puede llamarse real. El conocimiento habrá de ocuparse así de una ciencia fundamental: la sociología de la cultura o, para no comprometerse con un término modernista (“sociología”), los “estudios culturales”. Todas las materias de estudio se tratarán conforme a las consideraciones que expliquen su origen y sentido como discurso, es decir, a las formas de la cultura, los símbolos y las construcciones lingüísticas. Sobre éstas se dará la elucidación de las materias tradicionales cuya profundización epistemológica se obtendrá por referencia a sus orígenes como formas de significación en contextos de sentido cultural. Las llamadas disciplinas tradicionales, p.e. ciencias naturales, filosofía, ciencias sociales, pasarán a ser estudios culturales.

A la modernidad, que los postmodernistas contrastan con el período contemporáneo en tanto

distinto e innovador, muchos la presentan como fuente de la prepotencia cultural europea y europeizante¹, de donde han emanado los ismos, que hoy obsoletos, sirvieron como el discurso justificador (racionalizante) de muchas de las injusticias y errores de la época moderna. Los postmodernistas cuentan entre estos el imperialismo, el racismo, el capitalismo, el marxismo y prácticamente todos los ismos que históricamente se manifestaron en la cultura europea entre el renacimiento y el siglo veinte. Frente a estas corrientes de pensamiento antecedentes, hablan de la postmodernidad como emancipadora y proceden, típicamente, a rechazar, en términos generales, el valor de la cultura moderna que así caracterizan, aunque curiosamente hacen esto basándose en tesis morales de la modernidad comprometidas con el cristianismo, como aquéllas que exaltan el valor de la libertad, la fraternidad y la igualdad, fundamentales al desarrollo de la democracia moderna. Incidentalmente, la pretensión de dar por fiables los valores de la democracia o del socialismo, que les conducen a denunciar las injusticias de la modernidad, es difícil de justificar sobre una base voluntarista como la que siempre se obtiene de la negación del conocimiento. Más consecuente se nos muestra Nietzsche con su desprecio del socialismo y la democracia, tenidas por corrientes culturales y políticas enervantes.

No es fácil resumir el alcance del antagonismo de muchos postmodernos a la modernidad según la pintan, pero es importante destacar que esto llega tan lejos como para impugnar la vigencia del principio de no-contradicción, la idea de objetividad, filosófica y científica, y el valor de la ilustración, a la que asocian típicamente con el racionalismo de Descartes (a éste se ataca consistentemente con gran fruición, como a un fetiche de la tribu opuesta), y caracterizan como expresión de rigidez y prejuicios epocales que no sirvieron sino a los intereses de hegemonía europea. Esto, por cierto, es consistente con el reclamo de que todo es discurso y el discurso adquiere sentido de los usos culturales, sin referencia a una realidad distinta del discurso mismo. Y es que este relativismo radical termina siempre en voluntarismo, como está sugerido por la tesis de que las ideas modernas no fueron sino pretextos o instrumentos para la justificación de la prepotencia política y económica europeo-occidental. Asoma así la cabeza, en la segunda parte del siglo XX, del voluntarismo que se manifestó en las viejas fórmulas doctrinarias y las ideas facistas que suelen expresarse en épocas en que impera el pensamiento mágico, la superstición y el rechazo de la razón. Entonces la consigna es antirracional, la que volvemos a oír y la que se escuchó hasta la saciedad en la última parte del siglo XIX y la primera mitad del XX: “escucha a tu corazón” o, como dijo el más simpático de los voluntaristas, “le coeur a des raisons que la raison ne connit pas”. Pero Pascal sólo quería un espacio para la fe y los misterios del cristianismo, no pretendía eliminar a la razón del ámbito del pensar y la conducta humana con el reclamo de que es una expresión cultural que, como todo lo cultural, es pasajero y colectivamente subjetivo.

Sin objetividad, sin ciencia, sin criterio de verdad, sólo nos queda, en las relaciones humanas (políticas y económicas) y respecto del conocimiento, ver quién prevalece, sin razones. Históricamente ha prevalecido quien ni siquiera se cuida de buscar tener la razón porque tiene la fuerza. Los postmodernistas frecuentemente atacan los cataclismos bélicos y las injusticias

¹No parecen vislumbrar que, puesto que buena parte de los pensadores que han forjado estas ideas son europeos o norteamericanos, es legítimo temer que sea el postmodernismo otra expresión cultural de la prepotencia europeo-occidental, digna por ello de rechazo y de una reacción post-post-modernista para superarla. Por supuesto, este proceso, de seguir originado en occidentales o de occidentalizados, es de posible extensión infinita.

del pasado, pero no parecen distantes, en su exaltación romántica de la irracionalidad, de la glorificación de la voluntad de poder que nos ofreció Nietzsche y que, con la atención a las etnias y las culturas, se prestó con tanta facilidad a la glorificación de la fuerza y de la voluntad de ciertos grupos raciales. Esto, salpicado de darwinismo social, estimuló el furor racista sobre la base del reclamo de que existen pueblos o razas de conquistadores, con la voluntad más recia, con quienes los tímidos, los inferiores, sólo pueden relacionarse como víctimas. Que al final del siglo XX sirva, dentro de una campaña de desprestigio de la razón, para justificar el pluralismo y la diversidad cultural con el reclamo de que ninguna cultura es superior porque todas son sólo formas de discurso, no evita que el último asidero para compararlas sea sólo la voluntad, puesto que de los discursos habrá que decir como Nietzsche respecto de las morales: que son el idioma figurado de las pasiones o más precisamente de la voluntad de poder.

Dentro de los estudios culturales es común referirse a la ciencia. Es curioso, sin embargo, que cuando el tema es la física se suele tratar lo que los físicos incluyen bajo el título “física moderna”: la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad. Queda uno perplejo ante el hecho de que profesores de francés, de historia, de literatura, de ciencias sociales y de leyes se ocupen de tales temas, los más difíciles y especializados en el desarrollo de la física. Pero recordando a los postmodernos y a sus tesis relativistas empieza uno a comprender por qué no se hace mención de la física “clásica” (como si no existieran los temas de la mecánica, la termodinámica o el magnetismo y la electricidad) y se entiende la audacia de aquéllos que, sin ser especialistas en física, se atreven a hablar de temas tan intelectualmente prohibitivos. Recuerda uno que dentro del postmodernismo a menudo se considera la revolución científica que origina la “física moderna” como una ruptura radical con el pasado de la física (la “física clásica”). Esta revolución les atrae por considerarla innovadora y revolucionaria en el sentido en que, para ellos, lo es el postmodernismo. De esta manera se considerará la física “moderna” como una manifestación ahistórica, fruto del inicio de una trayectoria que la distancia de todo lo anterior. Resulta así una construcción mágica, sin continuidad ni verdadero antecedente, que, por supuesto, podrá alcanzarse como conocimiento sin apropiarse de cosas tan superfluas como la física clásica, el método científico y el principio de no-contradicción. Se convertirá esta física en tema de seminarios colectivos interesados en discutir las condiciones culturales que generaron tal pensar. Vendrán al caso la angustia de Einstein, la celibacia o no celibacia de de Broglie y el dolor del dedo gordo de Heisenberg, sin duda factores de importancia para los discurso que expresan sus descubrimientos. De observaciones y experimentos tampoco se podrá hablar porque estos obedecen a los mitos de la modernidad y no a la profunda toma de cuenta de que todo es discurso.

El más obvio de los argumentos en contra del relativismo es que se ataca a sí mismo. La negación del conocimiento sirve para impugnar las tesis que la doctrina que así procede defiende. La negación del principio de no- contradicción hace imposible todo argumento, ni siquiera puede defenderse la verdad de un enunciado frente a su contradictorio. Las formas más extremas de los pensamientos postmodernos parecen la expresión de diletantes ajenos a la comprensión de los grandes temas que han ocupado a filósofos y científicos en la búsqueda del conocimiento. Sólo podrían comprenderse como fruto de manejadores de la lengua que se ocupan de construcciones literarias ficticias o fantásticas, ajenas a cualquier afán de expresar algo real. Dejan la impresión de ignorancia acompañada por arrogancia y de audacia como

la que preconizaba Nietzsche.

Abrirle las puertas a un entusiasmo postmodernista que convierta nuestros cursos en discurso es muy arriesgado. Se parece demasiado a la visión romántica de que los poetas son los reductos últimos de la verdad, al reclamo de que los visionarios nos descubren lo más profundo, lo más valioso, a lo que no se puede llegar por medio de la razón, sea ésta pura o esté asociada con la experiencia dentro del método científico. Esta exaltación de los poetas, hoy convertidos en sociólogos, nos parece un modo primitivo de “wishful thinking”.

El postmodernismo puede verse como una expresión importante del pensamiento contemporáneo. Algunos de sus planteamientos tratan sobre problemas importantes en cuanto al pensar, la psicología humana, y la epistemología. Pero esta corriente de pensamiento nos parece muy defectuosa y en ninguna forma adecuada para constituir la base de una reforma educativa. Está en conflicto con aspectos que no son despreciables para la epistemología y que se requieren para conferirles inteligibilidad a las expresiones lingüísticas dotadas de sentido. La lógica y el método científico juegan un papel fundamental en nuestra posibilidad de alcanzar la comprensión de aquello que decimos y descubrir muchos de los ámbitos de lo que puede tenerse por real. Y, quieranlo o no los postmodernistas, su discurso es sólo comprensible, aunque no necesariamente verdadero, cuando se atiene a los principios de la lógica.

También nos parece importante la referencia a algún factor externo a la pura teoría y al discurso, que en algún respecto sirva para darle objetividad a la verdad. Ya se ha ensayado la confianza en la razón pura como fuente de conocimiento y el positivismo ha ofrecido una crítica contundente a esta posición. La orientación postmodernista, que no es una vuelta a la confianza en la razón pura, sólo cuenta con la voluntad, criterio aún más cuestionable.

Reconocemos que estos temas son difíciles y polémicos. Pero no hemos pensado que el conocimiento es ajeno a la polémica y a la crítica o a la insatisfacción frente a los niveles alcanzados. Sabemos también que como individuos nos falta mucho por conocer, pero creemos que no todo es relativo, y no todo es sólo cultura, ni es la cultura expresión sin asideros en la naturaleza, por vía de quien piensa o de lo que consigue hacer objeto de pensamiento. Creemos que cuesta trabajo pensar bien; que es necesaria la actividad crítica para adquirir conocimiento y que, aunque es imprescindible la colaboración entre investigadores para someter las hipótesis a crítica, comentario y modificaciones, es imprescindible para alcanzar la verdad la libertad que ampara al pensador solitario, en su despacho, en su laboratorio, en la naturaleza, frente a su objeto de estudio, consigo mismo.

Necesitamos protegernos del entusiasmo colectivista que quiere abarcarlo todo; partidista, con una nueva consigna, con una nueva cruzada que todo lo avasalla, que a todos busca entusiasmar. Recelamos del exceso, del apasionamiento romántico, de la exaltación del relativismo con el motivo de desprestigiar el conocimiento existente para sustituirlo por creencias sin evidencias ni fundamentos adecuados. Frente a los entusiasmos colectivistas que reclaman que lo importante es la investigación en grupo, presente en la propuesta de reconceptuación, queremos que los estudiantes aprendan primero a pensar por cuenta propia, con espíritu crítico, sin afanes de solidaridad colectiva, aunque capaces de colaborar partiendo de su individualidad; y estas actitudes en la búsqueda del conocimiento son tan viejas como Platón

y Aristóteles y no son despreciables. Están, nos parece, entre lo mejor de la tradición epistemológica en el mundo occidental, y fueron maduras en la época moderna.

En la disyuntiva de tener que escoger entre la ambigüedad, la superficialidad, la inconsistencia y el doctrinarismo con que se nos presenta mucho del pensamiento postmodernista, decimos: somos modernos. No hay derecho epistemológico a la inconsistencia y a la ambigüedad, aunque hay derecho político a la libre expresión. Nos subscribimos al método crítico, a la exigencia de evidencias adecuadas para cualquier reclamo de verdad, a la pluralidad de hipótesis sustentadas en la responsabilidad y el rigor de la investigación y a la libertad de la inteligencia creadora. Defendemos el respeto por la razón como instrumento de dilucidación de conflictos y fundamento de la intelección. La nuestra no es una fe, es una declaración de principios epistemológicos, sustentada en la historia de la búsqueda del conocimiento según plasmada en los principios de la lógica, el sentido crítico, el afán creativo de la filosofía y el rigor intelectual y empírico del método científico. Precipitarnos a rechazar éstos sobre la base de primeras impresiones, alardes retóricos y modas revolucionarias no nos parece un adelanto en la historia de la reflexión epistemológica. Impresiona, más bien, como el retorno a fórmulas románticas ya superadas, cuya presencia en la historia forma parte de los temas que venimos llamados a comprender bien, para entender su sentido y alcance y para precavernos, como nos parece necesario, de sus peores consecuencias.

III. Consecuencias indeseables y propuesta

Ahora bien, podría pensarse que la ideología que acabamos de criticar es un adorno, que el nuevo currículo es separable de ella y válido independientemente de ella. No, no lo es, excepto si pretendemos jugar al inocente. Y por tres razones: 1) el gran éxito de los reformistas en lograr la aprobación de su proyecto en el Senado los pone en una posición de control y dirección de todo el proceso que ha de seguir y en condiciones de hacer valer desde allí sus (erróneas) convicciones postmodernistas; 2) el nuevo currículo no es separable de la ideología postmodernista. Valga como ejemplo elocuente la transformación de la educación general que, quitándole seis créditos al curso de humanidades y otros créditos aquí y allá establece dos seminarios que, en su carácter enigmático, retratan fielmente la naturaleza confusa y descarriada de esa moda ideológica; y 3) la mal disimulada hostilidad hacia las disciplinas más racionales y rigurosas como la filosofía “seria”. La hostilidad se manifiesta en su indiferencia crasa ante la amenaza que el nuevo currículo supone para con estas disciplinas que, como bien sabemos, en un país como el nuestro no pueden depender de la demanda. *No se ofrece ninguna salvaguarda respecto del peligro de que esas disciplinas desaparezcan. Es más, ni siquiera se reconoce el problema.* Cabe contemplar anticipadamente nuestra universidad como una en la que, en materia de pensamiento teórico no científico-natural ni matemático, queda reducida al estudio de mitos y cosmovisiones para la satisfacción, desde luego, de los postmodernistas del patio, para quienes todo, es decir, mito, cosmovisión, poesía, ciencia, filosofía, matemática, da igual, puesto que todo es construcción y pretexto. Nos sentimos impulsados hacia una grotesca universidad con economía doméstica y publicistas (para quienes, claro está, siempre habrá demanda) pero sin filosofía y otras disciplinas “sin salida”.

Pero no crean los postmodernos y quienes pasivamente los dejan hacer, que con su hostilidad

velada sólo destruyen esa disciplina. En verdad la amenaza se cierne también en principio sobre toda disciplina que no ande bien de la virtud darwinista, que en la academia de los reformistas consiste en la demanda estudiantil. Los reformistas no han sabido apreciar que la práctica de los requisitos de facultad, cuya eliminación liquida eventual, pero fatalmente, las disciplinas “no rentables”, ha servido a dos propósitos: por una parte, el de propiciar una especie de educación general superior dentro de cada facultad. Esta segunda educación general no ha duplicado la ofrecida por la Facultad de Estudios Generales, la cual llega a todos los estudiantes del Recinto como medio de posibilitar una iniciación universal en el trato con las creaciones más selectas de la cultura occidental y como medio para exponer al estudiante a las diversas disciplinas a fin de que llegue a una decisión vocacional bien fundada. Lejos de ello, ha permitido una formación general en manos de expertos en las disciplinas más afines al campo de especialización del estudiante, reforzándolo así. Por otra parte, y no menos importante, ha dado vida institucional a disciplinas “inútiles” desde un punto de vista estrecho mercantilista pero imprescindibles en una sociedad verdaderamente civilizada. Y ha hecho posible la presencia y el desarrollo de esas disciplinas en el país mediante el desempeño docente y la investigación y producciones de sus cultivadores. Sea dicho con claridad: los requisitos de facultad, con esa doble finalidad, han sido extremadamente provechosos y legítimos académica y nacionalmente. Pero el nuevo bachillerato justo enfila sus cañones contra esos requisitos. ¿No muestra ello que el proyecto trae un cambio, pero justo el cambio que no necesitamos *porque representa un cambio degenerativo*? Mientras tanto, el proyecto desapercibe lastimosamente los cambios regenerativos cuya ausencia todos conocemos y sufrimos.

La llamada transdisciplinariedad, hablando en plata, conduce a una nefasta diletancia. Pero si la diletancia se entroniza en la universidad a través de los propios programas académicos, ¿qué pasará con el reclutamiento de nuevos profesores? ¿No es de esperar que sean favorecidos los autoproclamados expertos en todo? Recordemos que si bien el nuevo bachillerato reconoce la necesidad de una concentración, se insinúa a cada momento que las disciplinas son “porosas”, se subraya lo “transdisciplinario” y, en una palabra, se recomienda lo que no puede sino resultar en el aficionismo y la diletancia. En fin, vamos de cabeza, si es que ya no estamos allí, hacia una universidad terciarista no de tercer, sino de sexto orden, para hazmerreir de las universidades de Einstein y Russell.

Como fue aprobado, el proyecto reconoce ciertamente la tendencia del Recinto de Río Piedras hacia los estudios graduados. Normalmente, ello inspiraría a los reformistas a buscar modos de hacer del bachillerato un proceso formativo más riguroso y exigente, tanto en cuanto al currículo como en cuanto al reclutamiento de profesores y admisión de estudiantes. Pero no; lo que se busca es, para su propio mal en última instancia, facilitarles las cosas a estudiantes ya agobiados por la combinación nefasta de estudio y trabajo (demasiado a menudo a tiempo completo). En vez de dedicar los preciosos recursos a apoyar económicamente a los estudiantes para disminuir su dependencia del trabajo externo y a reducir la carga académica de los profesores para que puedan en serio combinar la docencia (incluyendo la graduada) y la investigación, los recursos se dedicarán a implantar ese dudoso currículo y a dar excesiva libertad a estudiantes agotados. Es de prever la proliferación de cursitos entretenidos que sirvan para avivar el ánimo y subir el promedio. ¡Después de todo, se contará con la oportunidad de dedicar de 24 a 36 créditos a ello!

Pero supongamos que nuestra tesis principal es falsa, es decir, que no es el caso que la propuesta para el nuevo bachillerato está (mal) fundada en principios derivados del postmodernismo y de los estudios culturales y que en consecuencia no se ve afectada por la crítica contra dichos principios esbozada en la Parte I. Supongamos también que la propuesta es en efecto genuinamente separable de dichos principios. Pues bien, *en ese caso*, en tanto tampoco se han ofrecido *otros* principios que suplanten a los anteriores, argumentamos en la alternativa que la situación resultante es, inevitablemente, que *la propuesta aprobada es una no fundamentada. Pero una reorganización del bachillerato puramente pragmática que no se ampara en principios justificables está totalmente indefensa ante el capricho y la improvisación*. Lo que imparte auténtica justificación, coherencia y unidad a un currículo es justo su relación con principios de los cuales emanen sus partes. Dichos principios, además, imponen restricciones en cuanto a lo que lícitamente puede o no hacerse y, así, salvaguardan contra la desnaturalización y la dispersión caótica.

Por tanto, caso de que los principios postmodernistas hayan desaparecido absolutamente en la versión aprobada, a lo que se nos invita es a dismantelar un bachillerato cuando menos fundado en principios sostenibles y que cuenta con una larga experiencia, en Puerto Rico y en numerosas universidades de otros países, que habla en su favor desde el punto de vista de sus resultados formativos. *Se nos invita a que desmantilemos todo ello en favor, literalmente, de una aventura infundada y ciega*.

Pero si se alega que figuran, en las páginas viii-ix, justamente diez principios sostenedores del nuevo bachillerato, contestamos que cuando hablamos de principios en el sentido de proposiciones fundantes no nos referimos a las reglas más bien administrativas que en esas páginas se llaman altisonantemente “principios”.

Rechazamos la reconceptuación propuesta por carecer de justificación conceptual y por no bastarnos los pronunciamientos para encontrar algo aceptable. Creemos que no es descabellado cuestionar el orden institucional y que debe existir un ambiente intelectual crítico y flexible como se requiere para promover independencia de criterio y originalidad creadora. Al respecto, nuestra universidad estaría bien servida por el diálogo y el intercambio crítico y hasta la confrontación de ideas. Necesitamos de foros que sirvan para la discusión de los temas polémicos. Pero no necesitamos de un proceder precipitado en que sin tal intercambio se intente la imposición de proyectos que no han rendido cuenta de su legitimidad, fundamentación y viabilidad deseable de sus consecuencias. Hagamos como quiere la profesora Álvarez, participemos sin miedo de foros para ventilar nuestras apreciaciones de los grandes temas y de los grandes textos. Empecemos por algunos de los que han servido de base a las reflexiones de la reconceptuación y con la consideración que nos debemos los colegas en nuestra Universidad y la franqueza que requiere la búsqueda de la verdad. Discutamos en público el sentido, el valor y el carácter atinado o desatinado de las tesis que estos pensadores exponen. Después de tal tipo de intercambios estaremos en mejor posición para comunicarnos y colaborar y si es necesario reconceptuar. Nosotros habremos de participar ante temas y textos sobre los que tengamos algo que decir y en que nuestra competencia nos permita colaborar razonable y decorosamente.

-12/6/2004