

# **EL PARADIGMA COMUNICACIONAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. ENSAYO CRÍTICO SOBRE LA BUROCRACIA INTELECTUAL**

## **THE COMMUNICATION PARADIGM OF EDUCATIONAL UNIVERSITY. CRITICAL ESSAY ON THE INTELLECTUAL BUREAUCRACY**

**Román Rodríguez Salón<sup>1</sup>, Sagrario Briceño<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Profesor de la Universidad de los Andes (ULA). Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Investigador GRIPYDE. – Mérida- Venezuela. E-mail: [romrosa@yahoo.com](mailto:romrosa@yahoo.com) <sup>2</sup> Profesora de la Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel (ULA- NURR). Investigadora CRIHES. Trujillo - Venezuela. E-mail: [sagraprofeula@gmail.com](mailto:sagraprofeula@gmail.com)

### **Resumen.**

El presente discurso plantea una crítica, desde la teoría de la estructuración comunicativa, del paradigma moderno de la educación universitaria. Su metodología es inductiva y pretende analizar los procesos comunicacionales entre investigación y pedagogía desde un ángulo normativo de relaciones específicas de comunicación a nivel intersubjetivo y a nivel estructural. El análisis tiene origen en la explicación de la evolución del moderno paradigma de Universidad y somete a consideración las consecuencias que sus procesos de estructuración institucional han generado en la comunicación pedagógica y en la investigación científica. Así pues, se pone énfasis en los efectos de la especialización sobre la comunicación interna y externa de la Universidad, asumiéndose que los dos componentes de esa relación de causa y efecto representan dos conceptos básicos sobre los que se constituye el paradigma moderno de la Universidad.

**Palabras clave:** Universidad, paradigma, comunicación, investigación, pedagogía.

### **Abstract**

This discourse poses a critique from the theory of communicative structure, the modern paradigm of university education. Its methodology is inductive and analyzes the communicational processes between research and pedagogy from a policy angle of specific relations of inter-subjective level and structural level communication. The analysis has origins in the explanation of the evolution of the modern paradigm of University and submitted to the consequences of their institutional structuring processes have generated in pedagogical communication and scientific research. Thus, emphasis on the effects of specialization on the internal and external communication of the University, assuming that the two components of the relationship of cause and effect represent two basic concepts on which constitutes the modern paradigm of the University.

**Key words:** University, paradigm, communication, investigation (research), pedagogy,

**Recibido: 28/03/2011 - Aprobado: 08/12/2011**

## 1.- Introducción

El proceso de racionalización del mundo moderno ha tomado por asalto el *sentido* y el *significado* histórico y sociológico de los procesos de estructuración de los sistemas de sociedad Occidentales, principalmente, de los procesos de estructuración comunicativa a nivel inter-subjetivo y a nivel institucional. Alrededor de las consecuencias de este *acontecimiento* giraron las principales preocupaciones de la teoría social del siglo XIX: Tocqueville, Durkheim y Marx establecieron serias críticas al respecto planteando conceptos como *angostamiento*, *anomia* y *alienación*, todos implicados en un largo y tortuoso proceso de afectación del reconocimiento del sujeto y de la interacción comunicativa en el marco de las normas que regulan a la Sociedad.

En el siglo XX, Max Weber planteó el más extenso programa científico sobre las contingencias del proceso de *desencantamiento* del mundo y la presión estructural y asfixiante del imperio de la *racionalidad con arreglo a fines*. Para la sociología crítica posterior a Weber (Adorno, Horkheimer, Neumann, Abendroth, Habermas, Honneth y Offe) ese imperio ha agotado capacidad de la racionalidad del manejo de la crisis para responder a la des-estructuración valorativa en el marco de una Sociedad que sacraliza la especialización como principio universal de estructuración social; presentándonos así un mundo social semejante a una *Jaula de Hierro* en que todo es arrastrado por las crisis que la especialización y la tecnificación desatan.

La experiencia histórica del siglo XX (burocratismo soviético, Estado de Bienestar, sociedad hiper-especializada y, especialmente, Universidades que se pliegan al principio de la sobre-especialización profesional e investigativa) confirman que ha sido ralentizada la “eficiente” producción de resultados de la burocratización y de la especialización técnica, y en lugar de aquella eficiencia funcional aparecen formas de rutinización de conductas adaptadas a una burocracia que ya no genera los réditos esperados y que, en paralelo, observa la llegada de formas para combatirla, fórmulas estas integradas a una *cultura del narcisismo* que achata y angosta el horizonte de la propia racionalidad técnica y, por supuesto, de la racionalidad práctica *accesible* a los individuos.

Junto a la acción de una estructura burocrática *que todo lo domina*, como aprecia Michael Crocier (1990), en la propia configuración de lo social actúa también el *sentido paradigmático* de los modelos de estructuración cultural que, aún fundados sobre la racionalidad moderna y a diferencia del *fenómeno burocrático*, han desatado fuerzas tan contingentes que los ciudadanos tomados como *aprendices* de la *subjetividad* moderna no logran comprender y menos controlar: *una modernidad a la que ya pocos tienen acceso a través de la imitación, la revolución o la imaginación* (Jameson, 2004: 167).

En el momento en que quedan paralelizadas ambas actuaciones en el teatro de la sociedad, los espectadores pierden el hilo de la obra de la ontología del presente: unos la entienden como sátira, otros como crítica y casi todos terminan por disfrutar el espectáculo sin preocuparse por entender ya nada. En este marco, las derivaciones consecuenciales se desplazan y fluyen por la totalidad del mundo social de la vida; y en nuestras universidades tardo modernas caracterizadas por presiones sociales, estatales, económicas y culturales tales derivaciones se presentan con un nivel de negatividad tal que desvirtúan el sentido

histórico-cultural de la ciencia y de la pedagogía de la propia Universidad (entendida como Idea e Institución social). La *Jaula de Hierro* se presenta con un contenido dual que encierra a las universidades nacionales: a) en una forma organizacional excluyente de la comunicacionalidad imprescindible entre pedagogía e investigación y/o; b) en un modelo de validez normativa completamente externo a la ciencia.

Si se entiende que “el término constitutivo expresa que el ámbito objetual [fáctico] mismo viene constituido en términos de comunicación...” (Habermas, 1997, p.20), esto es, que la interacción y la programación de la interacción tiene origen en las condiciones y acciones de comunicación intersubjetiva, este contenido dual de la *Jaula de Hierro* constituye el paradigma en base al cual, por un lado, los procesos de estructuración de las instituciones universitarias son fundados (validación) y, por el otro lado, los elementos del propio paradigma delimitan y encausan dichos procesos (estructuración).

Desde el paradigma de estructuración institucional (cuyo sentido está contenido en los procesos de creación de “condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de estructuras sociales y, en consecuencia, la reproducción de sistemas sociales... envueltos recursivamente en instituciones” –Giddens, 2006: 60-61) la Universidad se observa como una institución que en su contenido técnico-ordenado se encuentra constituida: *de un lado*, por la pedagogía que se convierte en instrumentalización de la técnica educativa para la formación profesional; *por otro lado*, en un subsistema de producción de conocimiento técnico científico dirigido, principalmente, a cumplir las demandas de objetivación de la sociedad del conocimiento y de la información, siendo que la sociedad contemporánea es la única que, en la historia, “pretende un conocimiento científico de sí misma” (Aron, 1989: 11).

De modo que, en un proceso de estructuración en términos de racionalización técnico-moderna como el que se presenta en las sociedades Occidentales desde el siglo XVIII, la funcionalidad institucional de la Universidad está regulada por la coerción estructural dirigida a la *especialización* en sus dos ámbitos funcionales, es decir: a) *especialización técnico-pedagógica*, lo que se supone como fundamento de la formación y aplicación curricular de la Academia y, por otro, *especialización técnico-instrumental*, lo que se supone como la subdivisión objetual de las disciplinas científicas a partir de la cual los objetos de estudio delimitan la arquitectura conceptual-metodológica de las disciplinas encargadas de dar respuesta a las demandas de objetivación provenientes del sistema de sociedad.

De esta manera, la estructura comunicacional de la Universidad se *dualiza* en direcciones opuestas y ajenas al necesario seguimiento del conjunto de reglas de la Ciencia *intersubjetivamente validada*:

**En primer lugar**, la especialización pedagógica tiende a crear un esquema poco dinámico, si se quiere estático, de contenidos básicos de enseñanza para la formación profesional, pues la ordenación arquitectónica tiende fuertemente a una titulación y/o egreso eficaz que ya vienen mediados por las demandas de especialización del Mercado. En tal sentido, esa mediación coerciona las actividades pedagógicas en dirección al cumplimiento de mínimos de conocimientos necesarios para acceder a un *título de nivel de Educación superior especializada*.

Esos mínimos recrean una síntesis circular demasiado estática (rutinización) que, gracias a las tensiones y presiones de las fuerzas del Mercado, tiende a responder sólo a los *paradigmas de moda* de una *ciencia normal* que, como dice Thomas Kuhn, “suprime frecuentemente innovaciones fundamentales debido a que resultan necesariamente subversivas para los compromisos básicos [de la comunidad de científicos]” (1997: 26); lo que trae entre sus consecuencias que, al margen de un cambio *violento, difícil y combatido* de paradigmas vigentes en la ciencia normal, no pueda ser superado el *modelo estático* de contenidos de pedagogía que se ha apoderado de los fundamentos y referentes organizacionales de la cátedras universitarias contemporáneas: año tras año la cátedra es asignativamente de similar contenido, pues los requerimientos comunicacionales con el Mercado así lo demandan, siendo que, por estos derroteros, la pretensión unívoca es la construcción y funcionalización de un sistema de comunicación fluido desde la Universidad hacia la sociedad estructurada en términos de respuestas de profesionalización a las demandas de la Economía.

*En segundo lugar*, la especialización disciplinar tiende a diseñar represas comunicacionales con la pedagogía y con la vida orgánica de la Universidad en términos de conexión de los sistemas psíquico-cognitivos con el capital intelectual total de la civilización. Desde tal perspectiva, las respuestas a las demandas de objetivación de la sociedad son mediadas por el conocimiento socialmente producido, estructurando con ello sistemas comunicacionales de exclusividad exterior, esto es, sistemas en los que las disciplinas y sus investigadores se comunican exclusivamente (única y excluyentemente) con la sociedad y las instituciones a partir de los requerimientos de objetivación de éstas últimas, marginando las capacidad de autorreferencia de las instituciones universitarias.

Como consecuencia de esta dualización, los procesos de estructuración pedagógicos y los procesos de estructuración de respuestas científicas a las demandas de objetivación de la sociedad se aíslan recíprocamente en términos comunicacionales, fundando con ello el ‘paradigma técnico-especializado de institución científica de la Universidad’, basado en el principio de que “sólo mediante una estricta especialización puede tener el trabajador científico ese sentimiento de plenitud, que seguramente no se produce más de una vez a lo largo de una vida, y que le permitirá decir: ‘aquí he construido algo que durará” (Weber, 1972: 191).

La estructura de éste principio (entendiendo por estructura el conjunto de “reglas y recursos, o conjuntos de relaciones de transformación que se organizan como propiedades de sistemas sociales” –Giddens, 2006: 61-) reduce la capacidad de las instituciones científicas universitarias para edificar procesos de auto-organización autónoma sostenidos y fundados en sistemas de comunicación entre sus procesos de funcionalización pedagógica e investigativa; en consecuencia, la especialización juega un doble papel negativo:

*a)* Se traduce en aislamiento comunicacional entre pedagogía y ciencia aplicada -investigación-;

*b)* Impulsa el aislamiento inter-disciplinas científicas, creando cada vez más objetos de estudio especializados y menos tendencias hacia la contribución interdisciplinaria en la solución de problemas reales de la sociedad; problemas que en definitiva son resultado del sentido cultural total de nuestras sociedades tardo modernas.

Analizar cómo el paradigma técnico-racional, si se quiere el paradigma burocrático de profesionalización e investigación, de estructuración de la Universidad contemporánea contraviene los requerimientos de comunicación intersistémicos entre la pedagogía y los procesos de objetivación, y ofrecer en paralelo una crítica sustancial a las consecuencias comunacionales de tal paradigma representa así el objetivo principal del presente discurso científico.

## **2.- Atravesando el Paradigma moderno de estructuración de la Universidad: Críticas y consecuencias**

### **2.1- Universidad y estructuración especializada**

La estructura institucional de la Universidad contemporánea está fundada sobre el principio de una inevitable especialización que conduce a, y también afirma como una imprescindible funcional, una división entre investigación y pedagogía. En el sentido de la especialización técnica, la *pedagogía estática* de mínimos básicos de formación, propia de los resultados de la mediación realizada por los requerimientos del Mercado y consecuencia de los requerimientos administrativos y jurídicos de la *titulación*, es (al menos *de facto*) contraria al principio según el cual “todo logro científico implica nuevas cuestiones y ha de ser superado y ha de envejecer” (Weber, 1972: 197), que es inherente a la filosofía de los programas de investigación científica (Lakatos, 1999) y de la formación del conocimiento en la ciencia social moderna.

Desde tal perspectiva, gracias al empuje de la especialización se inicia un proceso continuo de escisión entre las características de los procesos de producción de conocimiento técnico-científico y las propiedades de los procesos llamados a distribuir contenidos específicos de conocimiento con miras a cumplir los requerimientos de la *profesionalización*. Tal escisión es constitutiva de la evolución moderna de la Educación, pues en la medida en que el Estado fue ocupándose de las políticas de creación de condiciones para la ‘graduación’ y en la medida en que la fortaleza del Mercado permitió que éste definiera las líneas de los requerimientos de *profesionalización*, en tal medida la Pedagogía Universitaria dejó de ser un asunto de exclusivo control de los referentes de administración y reflexión autonómicos de la Universidad. Con ello, la Pedagogía se convierte en una ***respuesta comunicacional condicionada*** por el Estado y mediada por el Mercado en términos de responsabilidad institucional (graduación) y en términos de funcionalidad estructural (profesionalización) respectivamente.

Aquí se muestra la vulnerabilidad y fragilidad de la Universidad y de su *programa de autonomía institucional*, ya apuntada por Jacques Derrida: si la ausencia de condición constituye la fuerza invencible de la Universidad y ella nunca ha sido efectiva, entonces “esta incondicionalidad muestra asimismo una debilidad o una vulnerabilidad. Exhibe la impotencia de la Universidad, la fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela. Porque es ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio” (Derrida, 2002: 16).

El referido condicionamiento genera un corto circuito comunicativo que se convierte en norma procedimental de la acción universitaria. Sintetizada por un conjunto de reglas “que rigen en virtud de un significado intersubjetivamente reconocido” (Habermas, 1997:

21), esta norma procedimental define la constitutividad orgánica de las prácticas de la Universidad contemporánea: la división *entre* pedagogos especializados para la formación de profesionales e investigadores constitutivamente comprensivos del sentido cultural del mundo de la vida social y del sentido del mundo natural de la vida.

La atención y el impacto directo de las mediaciones externas respecto a la investigación universitaria se transforma en una relación fáctica de conocimiento e interés que progresivamente ha alcanzado, en las Universidades contemporáneas, un estatus global: hoy día, es común que las *presiones sociales* (en el sentido dado por Thomas Kuhn -1997), pretendan mediar y dirigir a sus intereses y requerimientos cognitivos los objetivos de la investigación científica producida en las universidades. Sin embargo, el carácter a-lógico y la amplitud de la comunicación del investigador con el capital intelectual total de la civilización (tal como lo define Michael Oakeshott -2001), el ámbito objetual traducido por las categorías aprehensivas y comprensivas de la ciencia y los objetivos metodológicos dirigidos a la veracidad científica, de continuo dificultan y colocan barreras efectivas a esa mediación del Mercado y del Estado, lo que causa tensiones importantes que son recibidas por el amortiguador que en este caso representa el propio investigación. No obstante, muy a pesar de la existencia de estas tensiones, ello supone la ausencia de presiones y mediaciones importantes que, generalmente, vienen dadas por causas de muy diferente signo a las de la ciencia y la metodología.

Si bien, en términos de estructuración, *escisión* y *mediación* no son sinónimo de incomunicación o ruptura comunicacional, el sentido de la especialización y la tecnificación de las funciones de la Universidad contemporánea, cohesionado e integrado por el paradigma burocrático técnico y racional de la pedagogía y la investigación, genera una especie de *semántica sinonímica* en la cual, escisión y mediación funcional se convierten o traducen en aislamiento comunicacional constitutivo.

Con ello, se define el sentido de la pedagogía como operación formadora y el sentido de la investigación como función objetivadora, tensionada por su *pretensión de alejamiento* de los intereses no-científicos. En este marco, formación y objetivación no se encuentran necesariamente relacionadas entre sí y en muy pocos casos aparece sólo relacionada por la mediación de los cambios paradigmáticos, por los requerimientos de objetivación del Mercado y por los extraordinarios procesos de actualización y cambio curricular que impulsan transformaciones importantes, aunque de carácter discontinuo y sólo como hecho extraordinario, en los contenidos de las cátedras universitarias.

## **2.2.- Crítica a las Consecuencias de la estructuración especializada de la Universidad**

Una de las consecuencias más importantes del despliegue del paradigma burocrático técnico y especializado de la investigación y la pedagogía es, sin duda, el que

(...) durante mucho tiempo el abnegado trabajo del sabio [tanto la pedagogía como la investigación] ha consistido en renunciar, a cambio de una exigua remuneración, a pensamientos que de todos modos no tenía. Hoy que el jefe burocrático –mucho mejor pagado– sucede al sabio [y los sustituye]... se celebra la falta de espíritu como una virtud propia de quien sin vanidad y perfectamente adaptado se incorpora al *team*... (Adorno, 1972: 95).

Y, precisamente, dado que “nada tiene valor para el hombre en cuanto hombre [de ciencia] si no puede hacerlo con pasión” (Weber, 1972: 192), como consecuencia del empuje del paradigma burocrático tal pasión ha sido desplazada por la constitutividad de la técnica y por la base estructuración que ese paradigma provee a nuestras universidades. Bases de estructuración que, *por un lado*, permiten que los intereses y requerimientos del Mercado y del Estado perforan las fronteras de la libertad de cátedra convirtiéndola en una acomodaticia y estática pedagogía; y, *por otro lado*, integran modelos de acción investigativa a partir de los cuales la *burocracia* y sus procedimientos, quedar establecidos como requisitos de los programas de investigación científica, “se institucionaliza implantando métodos de investigación que apenas reconocen la espontaneidad de las personas singulares de otro modo que como coeficientes de rozamiento” (Adorno, 1972: 95).

Esta es una de las principales consecuencias de la tecnificación aparejada con la especialización de la investigación y la pedagogía que hoy se presentan como partícipes de los procesos de estructuración de nuestras universidades contemporáneas y que despliega su facticidad en el uso y abuso de nuestras disciplinas científicas. La *Jaula de Hierro* ha sido construida, el pensamiento, la intuición, la problematización y la discusión de los principios de la pedagogía y la investigación científica en ella han sido encerradas. Para salir de ella resulta necesario diagnosticar a través de interacciones investigativas con la evolución de la modernidad su origen, para luego de-construir el modelo de estructuración actual y, bien sea que se complemente con un modelo alternativo, o bien que sea desplazado en su totalidad a beneficio de lograr un mejor carácter de comunicabilidad dentro y desde la Universidad.

### **2.3.- El nacimiento del paradigma moderno de estructuración de la Universidad**

Cuando a mediados del siglo XVIII Adam Smith exponía sus reflexiones sobre la educación, observó cómo el Mercado y el Estado mediatizaban la estructura de la pedagogía y la investigación en la modernidad. En la antigüedad, afirmaba Smith

(...) hubo maestros para instruir a las clases altas de las naciones en todas las artes y ciencias que según las circunstancias de su sociedad era necesario que conocieran. La demanda de dicha instrucción produjo lo que produce siempre: el talento para satisfacerla, y la emulación que sistemáticamente ocasiona la libre competencia condujo a ese talento hasta muy elevado grado de perfección (Smith, 2007: 715).

En la Modernidad, esta perspectivización de la Educación ha caducado.

Precisamente, respecto a la Educación en la Modernidad las circunstancias han sido muy otras en contraste con el paradigma sabio-ilustrado de la antigüedad: “en los tiempos modernos, la diligencia de los maestros públicos [mediación del Estado] está más o menos corrompida por las circunstancias [mediación del Mercado] que la vuelven más o menos independientes de su éxito y reputación en sus respectivas profesiones” (Smith, 2007: 715). De esta manera, la forma como el Estado construye y distribuye las condiciones para la educación profesional, esas “dotaciones de escuelas, colegios y universidades, no sólo han corrompido la diligencia de los profesores públicos sino que han vuelto casi imposible que haya buenos profesores particulares” (Smith, 2007: 716). Y esto no representa un manifiesto contra la educación universitaria pública; muy contra, representa una apología, en el sentido de que, sin la crítica respectiva, la mediación del Estado en la Academia universitaria

tiende a crear condiciones de atenuación de las diligencias del profesor traducidas como conformismo práctico.

Entre los resultados de tal acontecimiento de estructuración moderna del sistema educacional destaca la estaticidad de los contenidos de la Cátedra, porque la especificidad de las condiciones positivas (que hasta ahora con la insuficiencia evaluativa de la crítica se han presentado desde el Estado) para el desarrollo de los procesos de pedagogía permite, paradójicamente, una independencia entre rendimiento eficaz de la enseñanza y cumplimiento de los requisitos para aprobar el test de conocimiento dispuesto por las disciplinas especializadas.

Al respecto, en su crítica, aduce Adam Smith :

(...) a un profesor particular nunca le interesaría enseñar un sistema periclitado y obsoleto de una ciencia reconocida como útil [en otros tiempos o para entender otros tiempos], ni una ciencia ampliamente considerada como una inútil y pedante sarta de sofismas y absurdos. [A pesar de pertenecer al capital intelectual de la civilización] esos sistemas, esas ciencias, sólo pueden subsistir en corporaciones educativas cuya prosperidad y cuyos ingresos son en gran medida independientes de su reputación, y absolutamente independientes de su laboriosidad (Smith, 2007: 716).

¡Semejanzas importantes en el sistema educacional venezolano han de ser sólo coincidencia y azar!

Si la mediación del Estado es perversa en éste sentido de su uso específico, la mediación del Mercado lo es aún más. Sucede el hecho de que,

(...) en algunos casos las condiciones de la sociedad... colocan a la mayor parte de las personas en una situación tal que naturalmente forma en ellas, sin ninguna intervención del Estado, casi todas las capacidades y virtudes que esas condiciones requieren, o quizás admiten. En otros casos [como la modernidad] las condiciones de la sociedad no colocan al grueso de los individuos en esa situación... [muy contra, constriñen la capacidad de los hombres para] ejercitar sus capacidades y para inventar expedientes para salvar las dificultades que aparecen constantemente (Smith, 2007: 717-718).

Como consecuencia, la racionalización técnica y especializante de los procesos pedagógicos, a partir de la mediación del Mercado y del Estado, que produce la (sobre) especialización y la estaticidad (e incluso la inutilidad) de los contenidos pedagógicos y la burocratización de los procesos investigativos, conduce a la rutinización claudicante de la vida académica y a la ruptura de los sistemas comunicacionales con el mundo social de la vida y con el mundo natural de la vida y, por supuesto, la quiebra de sus principios de autonomía. Porque el *bios* y el *zoo* (en sentido aristotélico), son dinámicos en sí mismos, representan una totalidad compleja e interactiva, lo que genera grados importantes de caducidad y e independencia comunicacional respecto a, *de un lado*, la pedagogía cuando ella se convierte en rutinaria (siendo que en el mundo la rutina real es una excepción y no una regla) y, *de otro lado*, la simplicidad de los conceptos que pretenden su aprehensión y comprensión, siendo que “lo simple no existe en el mundo-de-la-vida, sino lo simplificado” (Morin, 2008: 35).

Empero, la consecuencia de la rutinización posee una perversidad totalizadora. La especialización reduce el marco de acción de los individuos en la sociedad moderna, y ello conduce de dos problemas convictivos y funcionales del trabajo académico:

***En primer lugar,***

(...) en una sociedad civilizada... aunque hay poca variedad en las ocupaciones... hay una variedad casi infinita en las del conjunto de la sociedad. Esta multiplicidad de ocupaciones presenta una variedad casi ilimitada de objetos para la contemplación de los pocos que, al no estar atados a ninguna ocupación particular, tienen el ocio y la inquietud para estudiar... la contemplación de esa variedad tan amplia necesariamente ejercita sus mentes en comparaciones y combinaciones continuas, y hacen que sus inteligencias sean en grado extraordinario agudas y comprensivas (Smith, 2007: 718-719).

Lejos se encuentra nuestra realidad académica, estructurada en términos de especialización y racionalización administrativa y técnica, de alcanzar tal nivel de ejercitación de las mentes de docentes e investigadores: “la frase de que un investigador [y el pedagogo] necesita un diez por ciento de inspiración y un noventa por ciento de transpiración, que tan a menudo vemos citada siempre [y que constituye el *leit motiv* de los procesos de estructuración universitaria] es subalterna y apunta a una prohibición de pensar” (Adorno, 1972: 95); realidad social y naturaleza siguen su curso de a-logicidad, y de complejidad, las disciplinas científicas y la pedagogía profesionalizadora ya no la aprehenden, sólo simulan que lo hacen, y en el camino el pensar y la sabiduría que son inherentes a la ciencia quedan negativamente diluidas o encerradas en la *Jaula de Hierro* de la especialización y de la no-comunicabilidad entre trabajo científico y realidad.

***En segundo lugar,*** la tecnificación y la especialización culminan en la determinación del contenido y del sentido ocupacional-laboral de la estructuración institucional universitaria, siendo que,

Con el desarrollo [moderno] de la división del trabajo, el empleo de la mayor parte de quienes viven de su trabajo [pedagogos e investigadores, en concepción diferente a quienes viven para su trabajo] llega a estar limitado a un puñado de operaciones muy simples, con frecuencia una o dos. Ahora bien, la inteligencia de las personas [incluso la de los sabios de la república de la Ciencia] se conforma necesariamente a través de sus actividades habituales. Un hombre que dedica toda su vida a ejecutar unas pocas operaciones sencillas, cuyos efectos son casi siempre los mismos [formación, profesionalización, burocracia investigativa], no tiene ocasión de ejercitar su inteligencia o movilizar su inventiva para descubrir formas de eludir dificultades que nunca [por temor e incompletitud neuronal] enfrenta. Por ello [en el ámbito de la especialización] pierde naturalmente el hábito de ejercitarlas y en general se vuelve tan estúpido e ignorante como pueda volverse una criatura humana. La torpeza de su mente lo torna no sólo incapaz de disfrutar o soportar una fracción de cualquier conversación racional, sino también... de formarse un criterio justo incluso sobre muchos deberes normales de la vida (Smith, 2007: 717).

Si la pedagogía y la investigación científicas, en el sentido ilustrado de su constitución, han sido llamadas a contribuir eficazmente a la “salida del hombre de su culpable minoría de edad... [entendida como] la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la ayuda de otro” (Kant, 1999: 63), entonces, ¿cómo existe la posibilidad de que la estructura universitaria coercione o, acaso, guíe a sus pedagogos e investigadores a desprenderse, a beneficio de la objetividad comunicativa de una ciencia desprendida de valores, a convertirse en un *autómata incapaz de formarse un juicio justo sobre los deberes de su función formadora?*

La respuesta es simple o, mejor, puede simplificarse de la siguiente manera: la actual estatitividad de los contenidos de cátedra no invitan a pensar, no existe comunicación fluida (siempre existirá, aunque subsidiaria y marginalmente alguna comunicación) entre

pedagogía y realidad, y las remanencias comunicacionales se hacen obsoletas a medida que la dinamicidad del mundo no puede aprehenderse ni comprenderse con la caducidad de aquella acusada estaticidad de los contenidos de las cátedras universitarias, prestas sólo al cambio de manera extraordinaria.

### **3.- A manera de conclusión. El sentido paradigmático moderno de la Universidad y las pretensiones de solución a sus consecuencias**

Desde las perspectivas antes esbozadas, el llamado a la construcción de una teoría social compleja que “nunca reclame para sí misma el reflejo total de la realidad del objeto ni el agotamiento de todas las posibilidades de conocimiento del objeto... [pero que sí] reclame, en cambio, la universalidad en la aprehensión del objeto [de estudio]” (Luhmann, 1998: 8), encuentra aquí un sentido comunicacional propio. A pesar de que, en la actualidad “la edificación de la teoría se asemeja... más a un laberinto que a una autopista con final feliz” (Luhmann, 1998: 11), es una pretensión que, contra el sentido de la especialización propia del paradigma moderno de estructuración de la Universidad, aspira re-construir, con otras bases y fundamentos, los actuales sistemas comunicacionales entre pedagogía e investigación, y entre ésta última y realidad, hasta ahora mediados por el Estado y por el Mercado.

En este punto, resulta necesaria una vuelta a la condición humana de la ciencia. A la construcción de una filosofía interna a la ciencia que parta del hombre, como lo propone José Ortega y Gasset (2006). En la que, si bien por el carácter contemporáneo y técnicamente administrado de la realidad social no sea posible defenestrar a la rutina como sustancialidad constitutiva de la Academia, sí sea posible que:

(...) las rutinas sufran una evolución constante a medida que los trabajadores [científicos] aprendan a manipular y alterar cada estadio del proceso de producción [y distribución del conocimiento científico, de tal suerte que] el ritmo de trabajo signifique que si repetimos una operación dada, descubramos cómo acelerar o aminorar la marcha, aprendamos a hacer variaciones, jugar con los materiales [y datos empíricos], desarrollar nuevas prácticas, igual que un músico aprende a manejar el tiempo mientras interpreta una pieza (Sennett, 2000: 34).

Si no es posible, en el corto plazo, marginar el contenido estructural de la rutina, sí que es posible hacer un uso diferente de ella, al punto de que “gracias a la repetición y al ritmo, el trabajador [intelectual académico] pueda alcanzar... la unidad de la mente y la mano” (Sennett, 2000: 34), o lo que es su similar condición, pueda alcanzar la unidad entre el trabajo pedagógico y el trabajo investigativo.

La integración de una cosmovisión tecnológica de los procesos de pedagogía cuyo contenido cognoscitivo sea resultado de los procesos de investigación científica, presenta una condición necesaria para re-construir el sistema de comunicación entre pedagogía e investigación dentro de la academia universitaria. En el presente, esta cosmovisión es subsidiaria y marginal, y está limitada a unos pocos seminarios de investigación o a materias opcionales.

La inclusión de resultados de investigación en las actividades de aula y la perspectivización de la pedagogía como “la exposición de los problemas científicos de tal modo que resulten comprensibles para una mente no educada, pero capaz, y ésta llegue a tener sobre ellos ideas propias...” (Weber, 1972: 189), representan fórmulas tecnológicas

llamadas a resolver los problemas de comunicación entre investigación y pedagogía, por un lado y, por otro lado, entre investigación y realidad. Y aunque esto represente un trabajo arduo, semejante a un laberinto sin salida, corresponde a la pedagogía y a la investigación científicas reconstruir los usos de la rutina y desplazar los errados usos de la (sobre) especialización de nuestras disciplinas científicas, en tanto que, reconstruidos los sistemas de comunicación a través de la perspectivación de una pedagogía crítica y fundada en la exposición de los problemas de nuestra realidad social y natural, existe la posibilidad de que la contribución inter disciplinaria se convierta en una condición fáctica y axial de los procesos pedagógicos y de investigación.

### **Referencias bibliográficas:**

- ADORNO, TH. (1972). *Sociología e Investigación Empírica*. En, *Adorno, Th. et. al: La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. Barcelona: Grijalbo. pp.81-99.
- ARON, R (1989). *Ciencia y Conciencia de la Sociedad. Estudios Sociológicos*. Madrid: Austral.
- CROCIER, M. (1990). *El Fenómeno Burocrático. Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin Condición*. Madrid: Trotta.
- GIDDENS, A, (2006). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, J. (1997). *Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- JAMESON, F (2004). *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*. Barcelona: Gedisa.
- KANT, I. (1999). *Respuesta a la Pregunta ¿Qué es la Ilustración?* En, *En Defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba, pp.63-71.
- KUHN, T. (1997). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrhopos.
- MORIN, E. (2008). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OAKESHOTT, M. (2001). *El Estudio de la Política en una Universidad*. En, *El Racionalismo en Política y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica. pp.177-207.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2006): *¿Qué es la Filosofía?* Madrid: Austral Editores.
- SENNETT, R. (2000). *La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SMITH, A. (2007). *La Riqueza de las Naciones*. Madrid: Alianza.

WEBER, M. (1972). El Político y el Científico. La política como profesión, la ciencia como vocación. Madrid: Alianza.