
LA UNIVERSIDAD, EL SABER Y LOS SABERES

Raumar Rodríguez Giménez – Universidad de la República; Universidade Federal de Santa Catarina (Udelar; UFSC)

RESUMEN

En este trabajo se propone una discusión a propósito del uso de las palabras “saber” y “saberes” en el contexto universitario contemporáneo. Para tal propuesta, se hace referencia a las políticas universitarias recientes, especialmente a las formas de articulación entre investigación, enseñanza y extensión. El eje fundamental de la discusión que se propone está en la cuestión del saber y la idea de Universidad, así como las relaciones entre ciencia y política.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Saber; Saberes; Ciencia; Política.

THE UNIVERSITY, THE KNOWLEDGE AND "KNOWLEDGES"**ABSTRACT**

In this paper a discussion regarding the use of the words knowledge and "knowledges" at the current context of university is proposed. For such a proposal a reference to recent university policies, especially the way that investigation, teaching and extension articulate with each other is made. The cornerstone of the proposed discussion is that of the question of knowledge and the idea of university as well as the relations between science and politics.

KEY WORDS

University, knowledge, "knowledges", science, politics.

Una Universidad es un lugar en el que se enseña la ciencia por encima de todas las diferencias religiosas y nacionales; donde se realizan investigaciones, donde se intenta mostrar a los hombres hasta qué límite comprenden el mundo que los rodea y hasta qué punto pueden someterlo a su acción (FREUD, 1984, p. 201-202).

Si el discurso de la Universidad manifiesta tropezar por ahora –no vayan a creer que está debilitado- con curiosas dificultades, es porque el discurso del amo se muestra cada vez más de forma extremadamente desnuda (LACAN, 2004, p. 158).

PRESENTACIÓN

En las páginas que siguen se presenta un trabajo de reflexión crítica acerca de la Universidad en su relación con dos palabras a las cuales ella está históricamente vinculada, de hecho o de derecho: saber y saberes¹. Me refiero a dos palabras para no utilizar las expresiones clásicas (nociones, categorías o conceptos), porque parte de las consideraciones aquí realizadas remiten a las posibles formas de nombrar el saber y los saberes, según el campo que ocupen y la función que cumplan.

El objeto del texto responde a dos elementos: por un lado, se hace presente la idea de una “Universidad sin condiciones”, expresión de Derrida (2003) cuya ambivalencia resume de modo inmejorable la situación en la que se encuentra la Universidad contemporánea: siendo una institución cuyo rasgo político fundamental ha sido el estar eximida de condiciones externas, se encuentra en los últimos años sin condiciones para tal exención. Por otro lado, en íntima relación con ese “sin condiciones”, el segundo elemento radica en la necesidad de analizar el desplazamiento del saber a los saberes².

Junto con estos elementos, se agregan otros que surgen de las políticas universitarias de los últimos años y que sirven de contraste o de referencia empírica para un análisis que es, fundamental y necesariamente, teórico. Dentro de estos elementos, se destaca la idea de integralidad de funciones universitarias, que según se explicita en diversas ocasiones, propone una articulación más o menos equilibrada de la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones también conocidas como el “ternario universitario”.

Varias universidades de la región, especialmente de Argentina, Brasil y Uruguay, han puesto en su agenda la revisión de los equilibrios del ternario, lo cual implica, finalmente, una revisión de los modelos de Universidad. En esa revisión juega un papel fundamental la indefinición sobre la función principal de aquella: ¿es la enseñanza? ¿la investigación? ¿la extensión? Para dar una respuesta, cabría toda una extensa discusión sobre modelos de universidad, especialmente a partir de aquellos que, francamente opuestos entre sí, han ejercido un fuerte influjo en los debates universitarios: los modelos conocidos como berlinés y napoleónico. Podemos destacar, sí, algunos

¹ Este trabajo se inscribe en la Línea de Investigación “Enseñanza Universitaria” (IE/FHCE/UdelaR) y en la Línea de Investigación “Cuerpo, educación y enseñanza” (Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación/ISEF/UdelaR), ambas incorporadas al Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM como *Udelar Grupo 3* y *Udelar Grupo 5*.

² Para un análisis de la situación de la enseñanza universitaria frente al “declive del saber”, cf. Voltolini (2010).

elementos de ese debate regional. Aunque aparezcan nombrados de diferentes modos, estos remiten fundamentalmente a: renovación de la enseñanza, integralidad de las funciones, curricularización de la extensión. En muchos casos se explicita el esfuerzo por acercar la universidad a la sociedad. En ese acercamiento, se le asigna a la función extensión un papel fundamental, en la medida en que ésta podría orientar el trabajo docente y la formación académica y profesional de los estudiantes hacia un mayor y más profundo diálogo con la sociedad, orientados por un criterio de formación integral.

LAS ANTINOMIAS DEL TERNARIO UNIVERSITARIO

Más allá de la discusión sobre el ternario, podría decirse que la Universidad tiene dos cometidos fundamentales: producir conocimiento y formar profesionales. De esta manera, la investigación y la enseñanza son sus ejes. Desprovista de investigación, la enseñanza es sólo “formación profesional”; en el caso contrario, se prescinde del motor fundamental del conocimiento. Muchas universidades han cumplido una función meramente profesionalista, y ésta es una de las características de las universidades latinoamericanas³. La oposición entre formación académica y profesional es parte de la historia de nuestras universidades, oposición que, coincidiendo con Darcy Ribeiro (1982), puede calificarse de falso dilema⁴. De cualquier forma, parece necesario que la relación entre la producción de conocimiento y la sociedad debe ser problematizada.

La Universidad no es el saber, dice Milner, “pero sí su sede social por excelencia” (2008, p. 32). Y dice más: las universidades “no están hechas para reconciliar saber y sociedad [...] por eso, justamente, pueden jactarse de deber su legitimidad al saber y a ninguna otra cosa” (p. 33). Kant adoptó esta posición cuando fue cuestionado por Federico-Guillermo II, o mejor dicho, cuando la *Aufklärung* fue cuestionada: el saber se autoriza por sí mismo, fue la respuesta. La Universidad no es más que la institucionalidad destinada a asegurar la transmisión de un saber. Si la Universidad aspira a ser indistinguible de la sociedad, entonces, desaparece; por eso no se puede someter el saber a lo educativo⁵.

³ Cf. Gómez Oyarzún (1976) y Ribeiro (1982).

⁴ Anteriormente desarrollé algunas consideraciones sobre saber y conocimiento en la docencia universitaria, cf. Rodríguez Giménez (2010).

⁵ La idea es una paráfrasis de Milner (2003), quien afirma que en Francia la Universidad es “un segmento del aparato de Estado” (p. 101) y que “si el Estado aspira a ser indistinguible de la sociedad, si presta consideración a los diversos poderes espirituales, entonces todo se deshace, enteramente” (p.112).

Con Milner podemos decir que las universidades no siempre se ocupan del saber, a veces ceden a la cultura, y con ello a la pedagogía o a la política⁶. Por eso se puede suponer sin problemas que “al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber” (MILNER, 2008, p. 15). Muy discutible es la relación entre saber y política, especialmente si el foco de la mirada es la relación saber-poder. Sin embargo, tratándose de Universidad, más problemática todavía es la indistinción entre educación y enseñanza. En la homonimia pedagógica entre política y saber hay un equívoco, y la figura del maestro está involucrada en ello (MILNER, 1996). Por eso es doblemente compleja la apuesta por una universidad educadora, la apuesta por una lectura pedagógica de los fenómenos de la enseñanza superior⁷. Algunas consignas del tipo “educación a lo largo de toda la vida” o “educación de adultos” tornan todavía más confuso el asunto. Uruguay, por un proceso que probablemente tuvo consecuencias no previstas, estableció una división radical: instauró dos tradiciones distintas y distinguibles, la normalista y la universitaria, consagradas definitivamente hacia mitad del siglo XX. La Ley General de Educación aprobada en 2008 tiende a disolver esta división, al colocar a la Universidad bajo el enunciado aglutinante de “sistema nacional de educación”.

Pero volvamos a la cuestión del saber en la dirección que propone Jean-Claude Milner⁸. Primero, desde el punto de vista de la representación más que de la epistemología, podemos decir que hay un saber, disyunto de todo adjetivo. Luego, que hay una materia específica, unos objetos por la cual se conforma una ciencia o disciplina, que son ya formas institucionalizadas del saber. Esta línea argumentativa, que Milner toma de Max Weber, no admite el plural: se trata del saber, no de los saberes. Son los objetos los que proliferan; el saber es uno, es el ideal del saber, como el ideal de la ciencia⁹.

Ese saber no tendrá nada que ver con el sujeto (ni con el individuo), a no ser que éste es un medio del saber, dice Milner (2008, p. 48). Introducir la idea de una “formación integral” en relación con el saber es suponer que no hay diferencia entre el saber (o las teorías) y las prácticas, es eliminar esa diferencia específica. Para que

⁶ Anteriormente realicé algunas consideraciones analíticas acerca de las tensiones entre las tradiciones normalista y universitaria en Uruguay. Cf. Rodríguez Giménez (2013).

⁷ Para un análisis crítico de la noción de enseñanza superior y su relación con las ideas de Universidad y de educación, cf. Behares (2014), (2012), (2011a), (2011b) y (2011c). Cf. también Torrón (2009).

⁸ El análisis de Milner (2008) compromete toda una densa y compleja relación entre saber, lengua y Estado que apenas será evocado aquí.

⁹ El análisis de Milner (2008) compromete toda una densa y compleja relación entre saber, lengua y Estado que apenas será evocado aquí.

haya prácticas, tiene que haber sentido, y el saber es indiferente al imaginario, a no ser en su carácter subjetivo. Puesto en estos términos, es preciso elegir: el saber o las prácticas, dicho de un modo más próximo a la discusión que aquí se propone, la ciencia o la intervención social. Antes de espantar a los más comprometidos políticamente con lo social: los universitarios deben elegir entre ciencia o intervención social, pero no para renunciar a una de las dos cosas, sino para decidir qué elemento da estructura y definición a la especificidad de la Universidad. Luego, todo cientista podrá trabajar políticamente, y todo militante social podrá trabajar como cientista. La posición que se enuncia es, por lo tanto, que la politización del trabajo universitario no debe confundirse con la actividad propiamente científica. Son necesarias las dos, podrá decirse, pero son dos, y diferentes. Vale decir que la “indiferencia en política” no es lo mismo que la “indiferencia a la política” (Milner, 1992, p. 159).

Se puede hablar de funciones universitarias una vez comenzada la deriva que va del saber a los saberes. Las funciones no son el punto de partida, sino la consecuencia, el efecto, el nombre que se le da a unas prácticas, en ocasión de la institucionalización de la práctica científica o humanística. Tal vez la emergencia de lo social, claramente dibujada tras las revoluciones del siglo XVIII, sea el principal antecedente de dicha deriva. Y esto porque, en términos factuales, la Universidad es anterior a lo social, como es anterior a la pedagogía y a la didáctica modernas. Ceder a las demandas de lo social es recostarse más en la República, que en la Universidad. Como la Universidad siempre estará en deuda con lo social, estará doblemente en deuda con el saber. Ceder a las demandas pedagógicas o didácticas, es abdicar de la idea de transmisión. Cierta psicologización de la enseñanza no hace más que insistir en los procesos cognitivos y afectivos a través de los cuales un individuo comunica un conocimiento a otro en el espacio de la representación. No hay saber allí, a no ser que se admita que su transmisión depende enteramente de atenerse estrictamente a la teoría, sin considerar como centrales los procesos subjetivos, individuales, personales, o como quiera que se denominen.

En tanto sustituible, el profesor no es más que lo que representa al saber para un estudiante. Es un “medio del saber”, en términos de Jean-Claude Milner. Este desplazamiento del saber al aprendizaje es concomitante a otro desplazamiento: el de la teoría a las prácticas, por eso se abandona la cuestión epistemológica, la preocupación por el carácter verdadero o falso de una teoría, por el carácter de lo correcto o incor-

recto de unas prácticas. Ese desplazamiento es el que marca el abandono de la posición de científico (y de enseñante) para adoptar la de pedagogo¹⁰. En este caso, adoptará la “fantasía didáctica” (BEHARES, 2004) como lo real, olvidando su carácter de fantasía. La enseñanza, para mantener su carácter universitario, no debe olvidar su vínculo estructural con un real, no debe resignarse a lo puramente fantasmático, aunque lo representable de un saber sea lo que hace posible una enseñanza, aunque todo lo que demanda un sujeto es que una representación sea posible (MILNER, 2012).

Que los saberes y no el saber sea el asunto, explica la preocupación que hace foco en las relaciones de poder, es decir, por qué se ubica en la cuestión de la relación saber-poder. La cuestión tiene su legitimidad política, sin dudas. Pero tal vez sea políticamente necesario que la Universidad se pregunte no sólo a qué relaciones de poder responde una verdad, sino también por qué un poder, para ser eficaz, necesita de la verdad, lo que no es otra cosa que la pregunta por la legitimidad de la Universidad como institución social al servicio del saber¹¹. De lo contrario, tenemos que asumir definitivamente, como dice Milner (2008, p. 127), que “el saber es la entidad a cuyo respecto es preciso aceptar siempre que hay algo más potente que ella”. El diagnóstico es terminante: “en ninguna parte se erige al saber en posición de omnipotencia” (MILNER, 2008, p. 125).

Un apunte más, todavía, sobre el uso de la expresión saberes, en plural. Al respecto, cabría toda una discusión que remite a la relación, propia de la ciencia moderna, entre lo universal y lo particular. La discusión excede las posibilidades de este breve texto, pero todo parece indicar que el giro al plural procede más de un cuestionamiento político a las representaciones de la ciencia ideal, que a la propia ciencia, a secas. El multiculturalismo ha sido particularmente inquisidor en este asunto, y tal vez por eso no sea fútil la distinción entre cultura y saber. Por otra parte, nunca está del todo claro si cuando se critica a la ciencia se critica la idea de ciencia o a una forma específica de ella, como fue por ejemplo la orientada por la filosofía positivista, especialmente el positivismo lógico. Desde este punto de vista, en principio, no parece justificable que desde el punto de vista epistemológico, es decir, teórico, lo que habitualmente se denomina “saber popular” sea equiparable al “saber de la ciencia”. Eso no quiere decir,

¹⁰ En el mejor de los casos, lo pedagógico se apoya en postulados filosóficos. Pero hay que tener en cuenta que hay pedagogías enteramente apoyadas en la psicología y la sociología, lo cual oscurece aun más el asunto, por tratarse de “pedagogías científicas” o apoyadas en postulados científicos.

¹¹ En parte, esta pregunta está basada en la inversión que realiza Sandino Núñez (2012, p. 105) respecto de la pregunta foucaultiana sobre la relación saber-poder.

a priori, que uno es mejor que el otro. Se puede, incluso, proclamar la defensa política e ideológica de los saberes populares, pero sin la distinción teórica, toda discusión es imaginaria, es decir, dependiente de las subjetividades y en última instancia, de las voluntades o del “ego patrocinante”, según la expresión de Behares (2014)¹².

Es curioso que tras la crítica al antropocentrismo (y con ella, la crítica feminista al carácter patriarcal y “machista” de la ciencia, o la crítica antirracista a una ciencia que se habría construido según los ideales del ario europeo, entre otras), se redoble la apuesta: se trata de una radicalización del antropocentrismo, en la medida en que la ciencia, en lugar de lo universal sin cualidades, debería ser lo múltiple singular, debería contener la marca de todos y cada uno de los rasgos antropológicos. Expresiones como “epistemología del sur” o “epistemología feminista” son, sencillamente, absurdas. Lo absurdo no está en la pretensión política que se pueda suponer tras estas expresiones, sino en la idea de que una epistemología deba tener el rasgo de una cosmovisión, una división política del mundo o de una división de géneros, razas, etnias o cualidades cualesquiera de este tipo. Luego, lo que resta es que habrá tantas epistemologías como divisiones políticas del mundo y como rasgos que definen grupos sociales, luego individuos.

Al final, si se lleva a extremos la proposición: habrá tantas epistemologías como individuos, si se supone que cada uno de los individuos es singular e irrepetible, y por lo tanto puede (y debe) reivindicar la posibilidad de un conocimiento a su medida y que defienda sus intereses. Se trata, tal vez, de una especie de realización de la famosa expresión de Protágoras, el sofista: “el hombre es la medida de todas las cosas”, quien fuera criticado por Platón (JAEGER, 2001) y Aristóteles, expresión que, por otra parte, en los últimos años recoge muy bien la apuesta del multiculturalismo. Esta expresión, cabe recordarlo, procede del humanismo griego, como señala Jaeger. Por esta razón no es difícil entender de qué se trata el antihumanismo de varios filósofos modernos (por ejemplo Heidegger o Althusser). Y cabe recordar también, de nuevo con Jaeger, que una de las cosas que Platón cuestionó severamente de los sofistas fue el relativismo epistemológico. Una vez más, desde el punto de vista político, ideológico o incluso

¹² La expresión “ego patrocinante” refiere a una “construcción conceptual e ideológica, el ego, que patrocina toda una visión de lo social y lo humano, en todos sus componentes (el pensamiento, la voluntad y el lenguaje incluidos), a partir de la estabilidad de los individuos, detentores de las claves necesarias a su propia justificación” (BEHARES, 2014, p. 117). Según Behares, incluso las políticas de enseñanza universitarias están afectadas por la jerarquización del ego patrocinante.

moral, la expresión de Protágoras merece ser tenida en cuenta¹³, como también merece ser tenido en cuenta quien afirma que la proliferación de las particularidades se reúne bajo la promesa de la recompensa de lo universal, es decir, la promesa de la igualdad (MILNER, 2008, p. 154).

Por otra vía, o más bien, en otra variante de la comparecencia del saber ante la pluralidad de saberes, se puede recaer en lo que Balibar llama subjetivismo relativista: “la diversidad de las posiciones teóricas remite a la diversidad histórica, sociológica o psicológica de los sujetos del conocimiento” (2004b, p. 66), remite, en fin, a la diversidad. Cabe decir: no es lo mismo el conocimiento de los efectos políticos o ideológicos del conocimiento que todo conocimiento es efecto de las políticas y las ideologías o, incluso, que no haya distinción posible entre saber e ideología¹⁴.

Las políticas científicas sí pueden haber tenido todas esas características, es decir, las características propias de las prácticas sociales, pero no la ciencia, no la teoría. Las políticas sí, en la medida en que componen disposiciones institucionales de distribución de recursos, impulso al desarrollo de ciertos temas en detrimento de otros, ciertos vínculos entre ciencia y tecnología o entre ciencia y mercado, entre otras cosas. Para decirlo de otra manera: no es lo mismo la antropología, la sociología o la psicología que la antropologización, sociologización o psicologización del saber; probablemente la segunda vía lleve a confundir el objeto-que-habla con el habla-del-objeto.

DE LA DISCUSIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA “SOCIOLOGÍA” DE LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA

La discusión política y sociológica sobre el saber y/o sobre el conocimiento parece haber sustituido la propiamente epistemológica. Esta última puede asumir varias posiciones; veamos la de Gastón Bachelard, aunque más no sea por el peso de la novedad que introdujo en el campo de las ciencias, con una influencia que va de Louis Althusser a Michel Foucault, pasando por Pierre Bourdieu e Yves Chevallard¹⁵. Para Bachelard, simplemente no hay “conocimiento vulgar” o común, éste sería una “no-ciencia”. “Un conocimiento que no sea científico no es conocimiento”, dice (apud BALIBAR, 2004a, p. 15). Una analogía con la relación entre saber popular y científico

¹³ Cf. Solana Dueso (1994).

¹⁴ Dentro de las varias referencias posibles respecto de la relación ciencia e ideología, cf. Badiou (2014) y (2009) y Derrida (2012).

¹⁵ Para un análisis de la relación entre el saber de la ciencia y la transposición didáctica en Chevallard, Cf. Fernández (2004).

no es descabellada; más allá de algunos matices, desde el punto de vista estructural se trata de la misma relación.

Pero antes de que esta analogía nos amedrente, hay que recordar, a la vez y con atención, que para Bachelard no se trata de una división social del conocimiento, mucho menos de una distinción institucional. La distinción planteada por el epistemólogo no pone a los sabios del lado de la Universidad y a los ignorantes o profanos del lado de lo popular. La ignorancia frente al saber es estructural, y ninguna institución ni división social del trabajo nos pone a resguardo de ella. Para no dejarlo implícito: ante el saber, son tan ignorantes el científico universitario como un niño que todavía no fue a la escuela, pero que ya puede formularse “teorías”, según la conocida fórmula freudiana.

El lenguaje de Bachelard, o más ampliamente el lenguaje de los años sesenta, era el del “corte”¹⁶. Ello supone, básicamente, discontinuidad. Dentro de ellas se destaca la que existe entre episteme antigua y ciencia moderna, a la cual se le llamó “corte mayor” (MILNER, 1996, p. 85). Foucault, que ha sido evocado aquí a propósito de la relación saber-poder, no fue ajeno a ese lenguaje. No es “seguro que haya aceptado el axioma de la existencia de cortes”, dice Milner (1996, p. 83), pero si lo aceptó, fue para disolverlo en una “familia de problemas”: ¿qué es un corte? ¿a qué responde? ¿cómo se reconocen? Con eso, Foucault supuso una tipología de los cortes, a riesgo de ubicarse más allá de todo corte, como se diría de un metalenguaje en relación con el lenguaje¹⁷. Eso desbarataría toda la empresa foucaultiana. Pero no es el asunto que nos interesa aquí, ahora. Foucault supuso que no existe “el corte”, un corte mayor que organice todos los otros posibles; sino que, arqueología mediante, existen cortes, multiplicidad de ellos, sin jerarquía ninguna, sin homologías posibles ni sincronías (Cf. la Arqueología del saber). Al no haber cortes, la “decisión política” tampoco puede valerse de ellos. Esto quiere decir que, finalmente, es difícil salir del callejón en el cual

¹⁶ Sobre el concepto de “corte”, su relación con la ciencia, el estructuralismo, el marxismo althusseriano y “mayo del 68”, Cf. Milner (2003). Sin avanzar en esa discusión, pero también sin olvidarla, nos interesa aquí en la medida en que la expresión “corte epistemológico” indica por lo menos una solución de continuidad entre el conocimiento y la realidad.

¹⁷ Dentro de las posiciones teóricas e ideológicas de su época, y sobre todo en contraste con Althusser, pero también con muchos otros, hay por lo menos un corte que Foucault no aceptó: el que se habría establecido con Marx. Para Foucault, “en el nivel profundo del saber occidental, el marxismo no ha introducido ningún corte real” (2003, p. 256). Por otra parte, para Foucault las “ciencias humanas” no son ciencias, sin embargo eso no les daría un estatus menor o las colocaría en una posición de impostura, porque las configuraciones epistemológicas no se ubican solamente en la ciencia. Por eso Foucault, en una posición que no deja de evocar a Bachelard, pero para refutarlo, dice: lo que hace que una figura epistemológica no sea una ciencia “no es la presencia de un obstáculo”, por lo tanto, “no debe ser tratada como un fenómeno negativo [...]”. Estas figuras epistemológicas, “al lado de las ciencias y sobre el mismo suelo arqueológico” constituyen “otras configuraciones del saber” (2003, p. 355).

“en última instancia” todo se explica por las relaciones de fuerza. En su trabajo sobre las prisiones, de acuerdo a la lectura de Milner, Foucault buscó

[...] sacar a la luz por las vías de la indagación más rigurosa, un objeto empírico [...] que despertara el punto de intolerancia en aquellos que tomaban conocimiento de él – el juicio, anterior a todo enunciado, de que eso, eso que se ve, no es tolerable–. La única máxima ética del intelectual es preferir los enunciados capaces de dar nacimiento a ese juicio en quienes nada profieren (1996, p. 88-89).

Esa operación, que puede suponerse política, implica ubicarse más allá de otro corte. ¿Significa eso que, finalmente, el corte mayor para el saber es la política? ¿El “programa” que permite la distinción entre “erudición y saberes sometidos” es algo distinto de esto?¹⁸ En este punto, conviene recordar que para Foucault, en tanto acople del “saber erudito y el saber de la gente”, “las genealogías son, muy precisamente, anticiencias” (2008, p. 22).

Podrá plantearse, claro, una cuestión ética, política o ideológica; mas no científica, o si se prefiere, no en términos de conocimiento. La orientación que supone un “diálogo de saberes” es ético-política, no epistemológica, irrumpe en el campo de la representación del saber. Si hay una dimensión política y social que afecta a la ciencia, es en calidad de “condiciones exteriores”, en tanto condiciones que afectan la dinámica de las instituciones científicas, ante lo cual la producción de conceptos no puede responder como si se respondiera a una demanda (social)¹⁹. Si en las prácticas es tan difícil este discernimiento, tal vez sea porque la letra, que anuda al *RSI*, sirve tanto para la ciencia como para la política, y la demanda social se acomoda fácilmente en esa indistinción²⁰.

Ante esto, las universidades pueden plantearse el nobilísimo cometido de democratizar el saber, de democratizar el acceso a enseñanza universitaria, de hacer de

¹⁸ Cf. Foucault (2008). Por alguna razón Foucault se vio obligado a aclarar en 1984, ya sobre el final de su vida, que su posición no supone que los “juegos de verdad” no son más que relaciones de poder; lo que le interesa es “saber cómo los juegos de verdad pueden ponerse en marcha y estar ligados a relaciones de poder” (FOUCAULT, 1994, p. 133). Tras ese razonamiento, y poniendo como ejemplo a la psiquiatría, Foucault afirma que las “prácticas de poder” no anulan la “validez científica” (p. 134). Con el ejemplo de las matemáticas quedará más claro aún: no se trata del saber, sino de las instituciones; “lo que uno no puede en todo caso decir es que los juegos de verdad no son más que juegos de poder” (p. 134). Juego, para Foucault, refiere a “un conjunto de reglas de producción de la verdad” (p. 135). Pero la ambigüedad persiste: finalmente, ¿la verdad es una construcción? “Eso depende: existen juegos de verdad en los que la verdad es una construcción y otros en los que no lo es” (p.136).

¹⁹ Cf. Balibar (2004).

²⁰ Se podría decir incluso, jugando con las analogías, que el *RSI* es un ternario (que remite al ternario lacaniano “real, simbólico e imaginario”), tanto como lo es investigación, enseñanza y extensión. Si para el *RSI* rige la indisolubilidad, porque si para el nudo borromeo del *RSI* basta que una de las instancias se desprendan para que las otras se dispersen (MILNER, 1996, p. 147), lo mismo para el ternario universitario, cuando las funciones se nombran de modo aislado y se les confiere positividad a partir de una cierta autonomía.

la Universidad un lugar democrático. Pero nada de eso tiene que ver con el ideal de la ciencia, tal vez sí con cierta deriva de la ciencia ideal en los últimos años. Postular un ideal de la ciencia disyunto de toda cualidad social, cultural y política no es intentar preservar corporativamente el privilegio de los científicos, es intentar preservar la discusión epistemológica propiamente dicha, incluso las representaciones del saber, aunque eso incluya, si se quiere, toda la discusión sobre la relación saber-poder, desde Condorcet a Foucault, pasando por Kant²¹.

El riesgo es evidente: tras un noble ideal democrático, puede desconocerse la especificidad de la cuestión epistemológica, que es esencialmente teórica, incluso la autonomía relativa de la actividad científica, que es esencialmente práctica. De cualquier forma, es preciso resaltar que no sería deseable establecer una polarización entre dos posiciones del tipo “impostura científicista” versus “ideología social”; esa polarización pone fin a cualquier discusión posible. Pero es preciso tener en cuenta que no se puede pasar, sin más, sin advertir el pasaje, de la lógica a la historia, de la epistemología a las prácticas de los científicos, o, para decirlo con Weber, de la ciencia a la política²². Será preciso, sin embargo, no olvidar que hay políticas para el desarrollo de la ciencia. Esa es la discusión propiamente política, donde tiene su lugar la tensión saber-poder en toda su extensión²³.

Es curioso que lo que toda una tradición de cuño explícitamente marxista intentó separar, ideología y ciencia, se procure reunir a propósito de una reivindicación que evoca al pueblo (saber popular, saber de la gente). O no tan curioso: según Milner (2008) el marxismo vaciló siempre entre el saber, a secas y absoluto (*Wissenschaft*), y la lucha de clases. El periplo del estructuralismo francés da cuenta de ello²⁴. El par ideología-teoría ha sido uno de los núcleos problemáticos, como indica Étienne Balibar (2004b).

²¹ En Althusser (2007) está reseñada la preocupación de Condorcet respecto de lo que aquí se nombra como relación saber-poder. Cf. también *El conflicto de las facultades*, de Kant.

²² Con todo, puede destacarse que, para el sujeto, política y saber coinciden en algo: ambos dependen de una falta.

²³ No estoy dejando de lado la idea foucaultiana que supone que el saber implica relaciones de poder.

²⁴ Dentro de las varias referencias posibles, me remito a dos: Balibar (2004) y Althusser (1992). La figura de Althusser fue central, y justamente por eso fue blanco de las principales críticas al estructuralismo, sobre todo desde el punto de vista político: “Por todas partes dentro del mundo del estructuralismo me acusaron de justificar la inmovilidad de las estructuras dentro del orden establecido, y la imposibilidad de la práctica revolucionaria [...]” (ALTHUSSER, 1992, p. 247). Para una discusión respecto de la relación del estructuralismo con la ciencia así como de la distinción “ciencias naturales” y “ciencias humanas” (o sociales, del hombre, de la sociedad, etc.) y el papel de la *doxa* en esa distinción, cf. Milner (2003). En esa misma obra de Milner se discute sobre los usos políticos de la polarización entre ambos “tipos de ciencia”.

Puede decirse, sin embargo, que las ideas, las teorías, los conceptos, no son activos en sí mismos, sino bajo formas ideológicas. Por eso, del mismo modo puede decirse que si los intelectuales deciden estar junto al Pueblo, al modo del intelectual orgánico gramsciano, es por un lazo social, y no por el saber.

CONSIDERACIONES FINALES

De lo expuesto hasta aquí, es preferible no sacar conclusiones apresuradas sobre el ternario universitario y las políticas que se proponen para consolidar una u otra forma de articulación entre investigación, enseñanza y extensión. Aun sin conclusiones sobre el ternario, de acuerdo con Behares (2011a),

[...] investigación, enseñanza y extensión pueden ser pensadas como instancias de la producción de saber, no como prácticas objetivas desconectadas, no como actos volitivos seccionales de investigadores, enseñantes y extensionistas, sino como un saber que se produce en el vaivén de sus dimensiones singulares (saber) y sus presentaciones desingularizadas (conocimiento) (p. 88).

Un ejercicio posible, como el que se ha hecho aquí, pasa por distinguir entre las representaciones del saber, la dimensión epistemológica y la política. En ocasiones es imposible la distinción, pero de eso trata el ejercicio, de sostener el supuesto que propone una diferencia, aunque en la práctica y en la realidad todo se disuelva, como todo lo sólido se desvanece en el aire.

En este sentido, cabría decir que el imperativo de democracia es político e ideológico, no científico. Por eso, en la práctica se pueden articular el trabajo científico y el político, pero a condición de no reducirlos el uno al otro.

Finalmente, para que no haya dudas, diré: la mejor manera de que la Universidad esté junto al Pueblo es dedicarse al saber. Luego, hacer todos los esfuerzos políticos posibles para que el poder no se interponga. Luego, todavía, no abandonar el noble ideario que supone una categoría política fundamental: el lazo social que establece el pensarse como trabajador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Política e historia**. De Maquiavelo a Marx. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. **El porvenir es largo**. Los hechos. Barcelona: Ediciones Destino, 1992.

BADIOU, Alain. **Filosofía y política**: una relación enigmática. Buenos Aires: Amorrortu, 2014.

_____. **El concepto de modelo.** Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas. Buenos Aires: La Bestia Equilátera, 2009.

BALIBAR, Étienne. El concepto de “corte epistemológico” de Gastón Bachelard a Louis Althusser. En: BALIBAR, Étienne. **Escritos por Althusser.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2004a, p. 9-48.

_____. ¡Vuelve a callarte, Althusser!. En: BALIBAR, Étienne. **Escritos por Althusser.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2004b, p. 49-74.

BEHARES, Luis E. Ego patrocinante y políticas de enseñanza. En: BOLZÁN, D. (Org.) ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, n. 6, 2014), Santa Maria, RGS. Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, Santa Maria, RGS, Universidade Federal de Santa Maria, 2014, p. 113-119.

_____. Políticas de enseñanza terciaria, universitaria y superior en Uruguay: neo-normalismo, profesionalismo y tradiciones universitarias. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.1-19, 2012.

_____. **Enseñanza y producción de conocimiento.** La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2011a.

_____. Para além dos “encaixamentos”: a noção de ensino universitário afetada pela teoria psicanalítica. **Estilos da Clínica**, v. 16, n. 2, p. 368-391, 2011b.

_____. Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 337-350, set./dez. 2011c.

_____. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. In: BEHARES, L. E. (Dir.) **Didáctica mínima.** Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros, 2004, p. 11-30.

DERRIDA, J. **Política y amistad.** Entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.

_____. **A Universidade sem condição.** São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FERNÁNDEZ, Ana María. Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. In: BEHARES, Luis (Dir.) **Didáctica mínima.** Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004, p.85-122.

FOUCAULT, Michel. Clase del 7 de enero de 1976. In: **Defender la sociedad.** Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: FCE, 2008, p. 33-48.

_____. **Las palabras y las cosas.** Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.

_____. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. In: **La hermenéutica del sujeto.** Madrid: La piqueta, 1994, p. 105-142.

FREUD, Sigmund. **Moisés y la religión monoteísta y otros escritos sobre judaísmo y antisemitismo.** Madrid: Alianza Editorial, 1984.

GÓMEZ OYARZÚN, Galo. **La Universidad**: sus orígenes y evolución. Deslinde, n. 79. México: UNAM, 1976.

JAEGER, Werner. **Paideia**. Los ideales de la cultura griega. México: FCE, 2001.

KANT, Immanuel. **El conflicto de las facultades**. Colección Pedagógica Universitaria, n. 37-38, dic. 2002. México: Universidad Veracruzana. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/leccion/n_3738/e%20kant%20conflicto%20facultades.pdf Acceso: 20 set. 2014.

LACAN, Jacques. **El seminario de Jacques Lacan**. Libro 17. El reverso del psicoanálisis (1969-1970). Buenos Aires: Paidós, 2004.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

_____. **El juicio de saber**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

_____. **El periplo estructural**: figuras y paradigma. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

_____. **La obra clara**. Lacan, la ciencia, la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.

NÚÑEZ, Sandino. **La vieja hembra engañadora**. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto. Montevideo: Casa Editorial Hum, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **La Universidad necesaria**. México: UNAM, 1982.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Saber, saber del cuerpo, normalismo y universidad: aportes para posibles discusiones. **Didáskomai**. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza. Montevideo, n. 4, p. 45-60, 2013.

_____. Saber y conocimiento en la docencia universitaria. **Didáskomai**. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza. Montevideo, nº 1, pp. 83-92, 2010.

SOLANA DUESO, José. Un ensayo de recomposición del protagonismo. **Convivium**. Revista de Filosofía, n.6, p. 53-71, 1994. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/73314/98524>. Acceso en: 14 ago. 2010.

TORRÓN, Ana. Enseñanza Universitaria y Formación Docente: recorridos y tradiciones. **Foro Interdisciplinario de Educación**, n. 3, 2009, Montevideo. No publicado.

VOLTOLINI, Rinaldo. O ensino universitário na época do declínio dos saberes. **Didáskomai**. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Montevideo, n.1, p. 25-40, 2010.

Raumar Rodríguez Giménez

Profesor Adjunto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) y en el Instituto Superior de Educación Física (UdelaR). Doctorando en el Programa Interdisciplinar en Ciencias Humanas (Centro de Filosofía e Ciências Humanas, UFSC).
Becario del Programa PEC-PG (CAPES, Brasil).

Miembro del Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC).

E-mail: raumarr@hotmail.com