



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Espinosa Proa, Sergio (1988)

**“LAS NUPCIAS SOSPECHOSAS: FRAGMENTOS DEL ROMANCERO
DE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA”**

en Perfiles Educativos, No. 41-42 pp. 53-64.

LAS NUPCIAS SOSPECHOSAS: FRAGMENTOS DEL ROMANCERO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Sergio ESPINOSA PROA*

Filosofar no es ya escudriñar un sentido o dar razón de él, sino mantenerse en un suspenso que es lo único que le restituye su constitución en abismo. No se trata ahora, pues, de reducir la escritura o la palabra a la transparencia unilateral, monosémica, sino, por el contrario, de captar en los fragmentos o en las marcas los "efectos" polisémicos que de ella se desprenden.

Jean Jacques Wunenberger

A manera de presentación

Lo que aquí se ofrece es una especie de deshuesadero: piezas sueltas, refacciones, desoxidantes, pequeños manuales de servicio, calendarios viejos y roídos. Pero, todo, en inocultable estado de yema. Se trata de fragmentos cuya principal intención es exponer –en el doble sentido de mostrar y arriesgar– un andamiaje: un poco de ese trabajo sucio, un borroneo que sin embargo quiere ser, en su indignancia, legible.

Andamiajes que revelan un momento, una instantánea extraída de un todavía titubeante proceso de contra-fundamentación: la suspensión de la validez de ciertos códigos, de ciertas formas y formalidades, de cierta lógica, de ciertas supuestas necesidades, etcétera; suspensión que, irremediamente, amenaza con dejar en vilo al propio discurso, por más referencias y antecedentes que éste pueda invocar en su auxilio. La pasión por (de) un pensamiento en emergencia obliga a contemplar su mismo despliegue como si se tratara de una presa apetecible; la cuestión, aquí, es asumir, sin escenas, esa vocación que nos lleva alegremente a practicar la autofagia.

Se advertirá, en consecuencia, cierta oblicuidad o elusividad en el tratamiento del tema. Se advertirá, asimismo, la irrupción de reiteraciones y enmendaduras, de formulaciones y reformulaciones que en lugar de entrar en el habitual juego de relevos y sustituciones, dejan en el campo sus trazas, huellas y chorreaduras, como una imagen en la que permanecen y se empalman muchas vacilaciones y movimientos previos. Hay impresentabilidad, en todo caso, que apuesta por lograr sugerir cauces y no por forzar o facilitar su recorrido: un muestrario que exhibe torpemente el trabajoso empeño de una inalcanzable y a la vez irrenunciable *puesta al día*.

Por lo demás, el trabajo se mantiene, básicamente, en un horizonte negativo: no se apresura a reemplazar las piezas desmontadas, no está obsesionado por rellenar los agujeros. Por el momento, no *pone* otra cosa que el espacio honrado de su despliegue. Se admitirá que, a fin de cuentas, toda exposición es lacunaria porque todo objeto es efervescente.

Última precaución: el texto se entrega prácticamente desnudo de referencias y remisiones, lo cual lo hace más ligero pero a la vez más arbitrario. Probablemente se echará de menos la armadura. En compensación, los epígrafes de cada fragmento se arriman como bendición, pretexto y acrobacia supletoria.

* Profesor de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Un clima de humilde soberbia

*Los hombres no ponen nunca en común
sino aquello que no poseen*

André Orléan

Uno de los más vistosos banderines de la ya muy trajinada reforma universitaria nos ilustra sobre la imperiosa necesidad de vincular las “funciones sustantivas” de la educación superior. Al parecer, la docencia, la investigación, la extensión y al difusión cultural se han tomado demasiado en serio los mandatos de la división técnica del trabajo y han llegado a mirarse con mutuo recelo, si es que en algún momento se conceden el privilegio de dedicarse una miradita. Entre los docentes y los investigadores *full time* (por señalar sólo un caso ejemplar), se han establecido complicadas urdimbres en las que una cierta atmósfera de envidia, menosprecio y suspicacias no puede dejar de percibirse. Es innegable que, desde la perspectiva del *status* –económico y cultural-, hasta los desniveles verificables en el tipo y la intensidad de las cargas de trabajo, la investigación y la docencia no se hallan precisamente en una relación “armónica”. Si el investigador tiende habitualmente a autoconcebirse como un genio incomprendido, el docente se apura por transformar, al menos ante sus propios ojos, la inexorable tediosidad de su tarea en una virtud y, llegado el caso, en un acto de nobleza. En cualquier forma, es fácil entender que, sea en el contexto de la docencia o en el de la investigación, nunca faltarán motivos para lamentarse. Si el investigador desperdicio un tiempo considerable de su carga de trabajo regateando inútilmente los recursos necesarios para mantener sus pesquisas, el docente experimentará dolorosamente (si el cinismo no hace aún presa de él) la ineficacia o ingratitud de una enseñanza que en el fondo ni siquiera se sabe qué sentido real podría tener. En última instancia, *nunca hay tiempo suficiente*, pues docentes, investigadores y alumnos se hallan sometidos a ritmos de distracción/abstracción/concentración que, podría comprobarse, nada tiene que ver con las exigencias inherentes a una experiencia mínimamente educativa. El maestro, ante las compulsiones de un aparato escolar diseñado justamente para impedir vínculos mutuamente provechosos entre todos los agentes del proceso educativo, se ve reducido a una variante más o menos lujosa del trabajador a destajo. “Impartir conocimientos” constituye una actividad que ha perdido gran parte de su prestigio social, pues no parece distinguirse claramente, como acaso lo fuera en otros tiempos, de ocupaciones que, al estilo de la administración de billares, el ruleteo, la especulación inmobiliaria, el alpinismo o la manufactura y comercialización de tacos de casquillo, han terminado por ser reconocidos como respetables complementos económicos culturales de la posesión o usufructo de una cátedra universitaria y que la nostalgia es incapaz de recuperar.

Probablemente el desgaste de ese hálito intelectualista –un tanto alcanforado, a decir verdad- no tenga por qué seguir justificando más la proliferación de lamentables cuanto inconscientes autoparodias. Que el profesor universitario sea considerado sin tanto aspaviento –y sin tanta hipocresía- como un simple prójimo lejos ya de ocupar ese dudoso pero aún atractivo *status* de guía, profeta y mártir, puede significar menos una pérdida que la posibilidad de recobrar una dignidad, a estas alturas bastante maltrecha. Lo decisivo, en este sentido, sería que la erosión del *status* se asumiera como tal, eludiendo los complejos de culpa o de inferioridad y todo pacto vergonzante con la propia insignificancia. A fin de cuentas, pocos negarán que los profesionales han vivido demasiado tiempo a costa de ese *status*, sin que en justa reciprocidad, hayan contribuido efectivamente al logro de un bienestar comunitario. Resulta extremadamente difícil desempeñar un trabajo calificado de profesional sin sucumbir a las arrogantes autocomplacencias o a las humillaciones rituales. Entre un individualismo voraz e inescrupuloso y un inconsciente mesianismo, los profesionistas se han visto más de una vez expuestos a la indiferencia cuando no al escarnio públicos.

La otra investigación

Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los deberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado. Esta experiencia creo que tiene un hombre ilustre y pasado de moda, que osaré tomar aquí sin complejos, en la encrucijada misma de su etimología: sapientia; ningún poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de saber.

Roland Barthes

Inocultablemente enfangados en semejantes aporías, los planteamientos (cuando alcanzan tal nivel, pues en general sólo son plegarias) que alegan la conveniencia de articular las funciones sustantivas universitarias asombran por su miseria imaginativa. Si hemos de atenernos a la estructura actual de la mayoría de los aparatos universitarios, podremos observar que entre la “transmisión” y la “generación” de conocimientos se establecen lazos y oposiciones que, a no dudarlo, trascienden ampliamente a nivel puramente lógico y dan lugar a fricciones de grupos, a enfrentamientos de intereses. En realidad, vincular la investigación con la docencia no pasa de ser un deseo piadoso si se desconoce en qué medida la investigación tiende a poner en juego, fundamentalmente, un proceso de autoaprendizaje, mientras que la docencia se produce, en el mejor de los casos, en un ambiente heteromorfo. Esto significa que, aunque la investigación tiende a establecerse a espaldas de una relación coactiva o asimétrica, relación que, aún sin ser absolutamente ineludible, caracteriza formalmente a la pragmática de la enseñanza. Al investigador le es dada la posibilidad –lo que no quiere decir que siempre se cumpla- de entablar una relación con el saber mediante la cual este último podría verse despojado de todo el circuito mágico que lo protege, suspendiendo de hecho la validez de los mecanismos de legitimación sin los cuales esa abstracción que hace del propio “saber” un *corpus* no podría prosperar. Un investigador- y aquí habría que dejar a un lado toda esa fauna para la cual investigar es algo así como transitar educadamente por la autopistas del conocimiento-, es necesariamente un aventurero, un gambusino, una variante transcultural del cazador nómada; intrepidez, irreverencia, vagancia, son atributos cardinales bajo los cuales el rigor o la disciplina o la seriedad, exigencias tan estereotipadamente invocadas en los manuales de metodología de la investigación, podrían encontrar un lugar y una función adecuados.

En este sentido, la investigación es una actividad que se halla expuesta a una enorme turbulencia. Implica retrocesos, fracturas, nudos ciegos, movimientos, fracturas, nudos ciegos, movimientos sinuosos o circulares, cambios repentinos en el horizonte o en el ritmo de trabajo, callejones, pantanos y espacios vacíos. La investigación no es precisamente una empresa racional, o, si lo es, no es exclusivamente racional. En todo caso, ajustarla a un canon de racionalidad, situación no sólo posible en verdad epidémica, hipoteca su potencia y su valor a cambio de una vulgar pero útil y razonable *eficacia*. Lo cual indica claramente que, en tanto proceso de producción de verosimilitudes- y en menor medida como proceso de “descubrimiento” de verdades- la investigación se encuentra irremediablemente sometida a un control social que, no por ser eventualmente inconsciente en menos estricto. Para sobrevivir, toda sociedad debe, literalmente, *crearse* de arriba abajo, en cada uno de sus miembros, en cada uno de sus dispositivos; toda reproducción pone en juego una creación, y este componente, en toda su indispensabilidad, representa uno de los mayores *riesgos* para la sociedad. En cierto modo, podría decirse que ningún orden social puede existir sin suscitar, a contrapelo, todo aquello capaz de destituirlo; y, en semejante tensión, que va más allá (o se queda más acá) de misteriosas cuanto tautológicas “dialécticas”, se cifra el carácter siempre paradójico de los procesos de investigación.

Paradoja y disonancia son los elementos constitutivos de toda empresa investigativa, si estamos de acuerdo en reservar este nombre a procesos generativos y excluimos las ritualizaciones que, por más “novedosas” que quieran aparecer, no logran ocultar su vocación de clausura, su obsesión por la infinita repetición de los mismo. Disonancia, pues, que no es ignorancia del código estatuido, sino irrupción de otro código, apertura, inflexión comunicante con otro espacio de interpretación, de producción de lo real.

Resultará fácil objetar que esta concepción de la investigación aparece caprichosa y definitivamente impracticable. Quienes así opinen tienen mucha razón, exactamente la misma dosis de razón que tenían los funcionarios de la Santa Inquisición al conjurar como hechicería todo aquello que parecía capaz de rebasar y poner en entredicho sus gloriosas certidumbres.

De hecho, es posible que partir de consideraciones puramente éticas (o incluso de criterios estéticos) sea suficiente para justificar y dar cuenta del sentido de toda investigación. Lo cierto es que, a estas alturas, serían razones suplementarias, pues el saber contemporáneo ha roto con las amarras y desandado los caminos que el espíritu ilustrado había sobriamente dispuesto. Un saber distinto, construido sobre el principio de variación y no sobre el de progreso, legitimado sobre su inventividad y no sobre los mitos de la ilustración y la dialéctica, un saber que ha renunciado a constituirse en paisaje –en páramo- de un sujeto racional puro, *exige una investigación otra*.

Una docencia incómoda

¿Por qué los establecimientos educativos no enseñan casi nada acerca de la pauta que conecta? ¿Acaso los maestros saben que llevan consigo el beso de la muerte que torna insípido todo cuanto tocan, y entonces se niegan sabiamente a tocar o enseñar cualquier cosa que posea importancia para la vida real? ¿O es que portan el beso de la muerte porque no se atreven a enseñar nada de importancia para la vida real? ¿Qué es lo que les pasa?

Gregory Bateson

¿Cómo evitar que el espacio docente desemboque invariablemente en esa tediosa feria de ejercicios cabalísticos en el marco de la cual las invocaciones ritualizadas del “conocimiento” y la “ciencia” vienen a sustituir de modo implacable *la apertura espontánea al saber*? ¿Cómo impedir que esa exuberante selva de símbolos que es la cultura termine convirtiéndose en una miserable botica informativa donde en lugar de permitirse y fomentarse la interacción con los saberes se *administran instrucciones*? Si la educación nunca puede dejar de ser un simulacro, por lo menos podría permitirse a sí misma la veleidad de ser el simulacro de cosas más interesantes...

El carácter subalterno, la función mediadora, la relación intersubjetiva de dominio: tres elementos del vínculo docente que oponen una enorme resistencia al cambio. El saber podrá haber dejado de ser un saber monolítico y totalitario, habrá estallado en pedazos, estará recomponiéndose o fluyendo constantemente...¿y qué? El profesor se instituye como gozne. Entre el saber –sea cual fuere- y los estudiantes- sean quienes fueren- debe establecerse un nexo, y ese nexo no puede –todavía- ser directo. Toda la vida del docente se cifra en ese “todavía”. Garantizan un nexo que frecuentemente adopta la figura y la función de un obstáculo. Si alguien opina que esa función es indispensable debido a la “desorientación” en que indefectiblemente se encuentra el estudiante, a su virtualmente inerte posición se deberá responder que tal argumento es tan tautológico como el que justifica la existencia de las prisiones en función de la existencia de prisioneros sueltos.

Ahora bien, ¿se trata de desalojar radicalmente al cuerpo docente calificándolo de “interruptor” del saber? ¿No sería mejor dejar solos a los chicos, a solas con su memoria cibernética frente al saber? ¡por supuesto! Pero ello solamente bajo la condición de establecer la equivalencia inmediata entre información y saber, identidad que cierta lógica tiende cada vez con mayor fuerza a terminar imponiéndose. Y sin embargo, ese no es el único y ni siquiera el principal problema. Veamos:

Caso 1: Una persona que emplea dos, tres o cuatro horas diarias transportando al pizarrón el contenido textual de su libro o de sus apuntes, o que se ahorra el gis dictándolo de modo directo a sus alumnos, es una persona que podría recuperar cierto respeto por sí misma si en vez de continuar haciendo lo que hace reconociera con toda serenidad que ese método es física y mentalmente antihigiénico y que el contenido de su clase es apenas algo más que arqueología inconsciente, que engaña o adoctrina a sus alumnos sin tener siquiera una conciencia cabal de ello, y que con el salario que percibe podría comprarse, para uso y disfrute de todos los sus estudiantes, una excelente biblioteca o instalarse una terminal automatizada. El sujeto en cuestión podría ser transferido a una oficina especializada en la transcripción de incunables o de tesoros bibliográficos, podría incluso otorgársele una beca para visitar el extranjero, pues no deberemos olvidar que en el ramo de la educación superior este país ya cuenta con sindicatos poderosos que, además, ya no se chupan el dedo. De cualquier manera nadie pondrá en duda que un maestro así daría lo mejor de sí mismo si se le permitiera hacer otra cosa o, llegado el caso, dejar de hacer *alguna cosa*.

- Caso 2: Un profesor tiene intereses políticos. (Ya se imaginarán las consecuencias académicas.)
- Caso 3: Un profesor no tiene ninguna seguridad en el empleo.
- Caso 4: Un profesor tiene dos tiempos completos y además ejerce por su cuenta su profesión.
- Caso 5: Un profesor es un genio y desea que se le remunere en su calidad de sabio.
- Caso 6: Un profesor es profesora.
- Caso 7: Un profesor detesta ser profesor, y se las ingenia admirablemente para demostrarlo a sus alumnos.
- Caso 8: Un profesor combina a la perfección la docencia y al investigación. (¡Qué tipo!)
- Caso 9: Un profesor se dedica íntegramente a prepararse como tal. (Todavía le falta lograrlo, por suerte.)
- Caso 10: Un profesor quiere casa (¡Pero es tan tímido!)
- Caso 11: Un profesor es demasiado serio. Ante todo y sobre todo, es profesional. Tiene una conciencia exacta de su función y de su posición social: nada de excesos, pero tampoco estará en condiciones de realizar sacrificios inútiles. Abomina la politiquería y desconfía de los academicistas. Vive decorosamente al margen, y ello le reporta eventuales beneficios personales. Cumple sin hacer ruido. Ya llegará el tiempo de los reconocimientos; por ahora brilla en medio de su propia oscuridad.
- Caso 12: Un profesor odia a la burguesía y además no se peina.
- Caso 13: Un profesor sabe muchísimos chistes, pero no los cuenta con gracia. De todos modos los alumnos saben de las conveniencias que acarrea festejárselos.
- Caso 14: Un profesor hace de sus clases una obra de arte que nadie (ni siquiera él) entiende.
- Caso 15: Un profesor nunca asiste, pero es “cuate”.
- Caso 16: Un profesor asegura que todos los “investigadores” son en realidad un pequeño ejército de aviadores; pero en el fondo se inquieta ante la posibilidad de que, en su calidad de aviadores, no sean en realidad espías de “Gobernación”.

Enumeración ésta que no por ser caricaturesca y malvada deja de ofrecernos algunos motivos interesantes de reflexión. Por lo pronto, señalaríamos el problema de la irreductibilidad. La “práctica docente” es una categoría que a duras penas rinde cuentas de un ejercicio homogéneo. No será difícil comprobar hasta qué punto la enseñanza se desarrolla —o degenera— en el marco de situaciones que van desde el autoritarismo más acendrado hasta el ambiente más relajado e indisciplinario, desde la ignorancia más cerril hasta las exquisiteces de los “generales del saber”. Cuando se aborda esta situación, da la impresión de quienes propugnan un “mejoramiento académico” que se lograría indudablemente a través de la vinculación de la investigación y la docencia, parecen estar obsesionados por la eliminación de la heterogeneidad más que por la erradicación de las famosas “lacras” de la docencia. El enemigo es, según estas opiniones sanamente mayoritarias, la disparidad, la diversidad, el “caos” y la “anarquía” de modelos, concepciones y prácticas pedagógicas. Cada quien hace lo que le viene en gana: ese es el problema. No hay control.

Sería muy forzado no estar de acuerdo en que bajo la bandera de la libertad de cátedra se esconden desmanes e irresponsabilidades inaceptables. Y sin embargo, una postura semejante, con su terror o insensibilidad ante la diferencia, amenaza con arrojar el agua sucia con todo y niño. Uno de los más apremiantes desafíos sería, por el contrario, abrir el terreno a una docencia que logre constituirse como espacio de descentramiento: abierto a la pluralidad de fuerzas, comprometido en la multiplicidad de los saberes; en un lugar de compromiso, pero también de desprendimiento: juegos donde la disciplina, la ironía, el rigor y la pasión dejen de comportarse como posibilidades mutuamente inconciliables.

Una docencia despojada de sus complejos pedagógicos: enseñar a aprender sirviéndose de la memoria, la razón, la imaginación y la ensoñación, constituye una empresa que rebasa toda didáctica y toda codificación disciplinaria. Simultáneamente, en cualquier circunstancia, la enseñanza debería conocer la violencia de sus propios límites y desarrollar su voluntad de promesa: si se entendiera a sí misma menos como una obligación que como un riesgo, quizá aprendería a conducirse respecto al saber del que se cree vehículo con una actitud menos complaciente o pontificadora; y si abandonara sus ingenuas e irreflexivas pretensiones edificantes, aceptando la precariedad de sus fundamentos y la fragilidad de sus eventuales certidumbres, la docencia podría convertirse en un lugar de encuentro y aventura, y dejar paulatinamente de saturarse en el torpor de un simulacro donde todo nos hace recitar que ser un buen maestro consiste en ejercer decorosamente el vacío papel de “transmisor del conocimiento”.

Muy bonito. Pero ante tal imagen de la enseñanza no tardarán en surgir turbias e insidiosas antinomias; lo que podría ser termina disolviéndose en un tibio y protector caldo de intenciones suspendidas, de promesas prorrogadas. Por ejemplo, su recurso a la creatividad se topa, demasiado pronto

quizás, con una barrera que impide a su ejercicio una crítica radical de los supuestos sobre los cuales se sostiene. Si no queremos seguirnos engañando, habría que reconocer que la docencia no puede ser una creación, o al menos no puede serlo si asignamos a esta última un sentido enfático: la enseñanza reclama una enorme dosis de *fidelidad*: a lo que se dice, a cómo se dice, a las razones que justifican que algo sea dicho o silenciado. Difícilmente puede aspirar ésta a la libertad del creador; por el contrario, la conjura en virtud de que, de dar crédito a múltiples evidencias, el creador es un ser turbulento, frecuentemente críptico e intempestivo, apasionado: en una palabra, inatrapable. Una docencia creativa se limitará a encontrar medios –o, en el caso extremo, a inventarlos– para asegurar una transmisión libre de “ruido” y una asimilación ulteriormente susceptible de medición y examen. En definitiva, un hombre –o una mujer– que, hablándose de tú a tú con el saber, irrumpe en él haciendo de su obra o de su pensamiento un origen, se encuentra en las atípicas de aquellos que, en su calidad de docentes, se postran con veneración ante el conocimiento.

Interludio aforístico

La era del racionalismo (...) parece haber cedido lugar a una atmósfera más lírica y a la vez más escéptica. A la razón monolítica, confiada en sus estrategias de maestra de la naturaleza y de la historia, sucede ahora una ola de resistencia, es decir de subversión: los valores clásicos de identidad, orden, organización, centralidad, ceden ante los de diferencia, desorden, fragmentos, periferia.

Jean Jacques Wunenberger

Investigar: ir de pesca o de cacería. Muy bien puede volverse a casa maltratado y sin presa tomada. Tiempo de yemas falsas, de brotaciones microscópicas. Desesperanza, letargo, desesperación, vuelta a empezar. Ideas-codorniz: escopeta húmeda. ¿Tiempo de veda?

Enseñar: ni transmisión, ni ilustración, ni edificación, sino búsqueda de resonancias, juego de luces. ¿Sucumbir a una seducción en el interior de la caverna? Abandono del lenguaje-verdad, del pensamiento-sistema: archipiélagos, ficciones: alteraciones.

Enseñar: preparar una papilla digerible hasta por un niño de pecho y dosificársela para que no vomite o sufra cólicos. Que no se mueva, que no se atreva a tomar del plato ajeno. Alcanza para todos si el negocio mantiene el orden. El conocimiento no se discute: se administra.

Lo que se aprende es la ley. La ley es lo único inolvidable.

Investigar: jugar o violar, una a una, todas las leyes del aprendizaje. Pasar de insecto a tornillo y a pararrayos y recomenzar como roedor o protozoario. Apurar el tránsito del asombro al tedio para que éste amanezca todos los días destripado.

Enseñar: pagar por ver. Y perder invariablemente las apuestas. La enseñanza cae a menudo en la creencia de que divulgar el saber equivale a convertirlo en una vulgar implantación de frases y nociones prefabricadas. La investigación huye del vulgo y, al hacerlo, a menudo no hace sino cubrir su vulgaridad con el ropaje de una jerga esotérica.

El placer de la enseñanza es narcisista; el de la investigación es psicótico.

Enseñar: parasitar los saberes, poner cercas, letreros, flechas, casetas de cobro, prohibir dar vuelta en u, o en zigzag; comisiones, gestiones, infracciones, amonestaciones, “obedezca usted las señales”. Los señalamientos son vida.

Investigar: delinquir.

Enseñar, investigar: formas mórbidas de la ignorancia.

El pensamiento sólo se ocupa de enseñar o de investigar cuando se encuentra profundamente deprimido. Pero más frecuentemente lo hace porque lo obligan a ello.

Investigar: memoria, obediencia y catafalco del método.

El método: un crucifijo en la oscuridad, un tronco en la oscuridad, un tronco en el naufragio. Las sirenas de Odiseo sonrían y siguen esperando.

Investigar: verbo petulante y equívoco que igual puede designar actividades de espionaje y alta traición como pesquisas patrióticas y prioridades sociales. En cualquier caso, una investigación significa esto: licencia de intromisión.

Investigar: ganar un tiempo perdido de antemano. Enseñar: perder un tiempo ganado de antemano.

Enseñar: descansar de la búsqueda, encender la fogata, donde encuentros.

Investigar: desparasitar los saberes, romper cercados, borrar letreros, invertir flechas, abolir casetas de peaje: fomentar el caos. Los señalamientos conducen todos a la muerte.

La enseñanza se esfuerza por ocupar el *centro* de los saberes: para transmitirlos es preciso habitarlos. La investigación se esfuerza por moverse en sus bordes, sus márgenes, sus fisuras, sus puntos ciegos: para saber es preciso aprender a deshabitar.

Enseñar: romper un monólogo solitario y disponen un monólogo con auditorio.

Generar saber exige suspender las ordenanzas del código; transmitirlo requiere consolidarlas.

Investigar: pasión del abismo. Vértigo de lo abierto.

La investigación sueña con una enseñanza que sepa deso-ri-entar; la enseñanza invoca una investigación que sepa cultivar.

Enseñar: pasión del acoplamiento. Extasis del sentido.

En toda enseñanza gravita un momento de investigación: la búsqueda del otro, que está ahí para escuchar, comprender, protestar o contradecir. En toda investigación gravita un momento de enseñanza: la búsqueda de ese otro que es uno mismo.

De la estación a la senda

Entre la utopía y la clausura regresiva el espacio es suficientemente vasto para una filosofía que recuperara la audacia de inventar.

Marie Anne Bernard

El nómada no quiere detenerse porque sabe que su único "ser" es la huella de su paso. Quedarse es desaparecer. Tiene prisa, desconfía, siempre mira hacia la lejanía. Su movimiento es un conjuro para impedir que la realidad se "civilice". Espacio (geográfico) y tiempo (estacional) no son entidades separables: una y otra se entrelazan con los ritmos vitales. Sólo la fugacidad es garantía de permanencia. No hay centro: todo está siempre al borde, todo es ligereza, acrobacia en abismo. Y no es que el nómada aborrezca la institución: lo que detesta es poner íntegramente el cuerpo a su servicio.

Pero encontrar un lugar, quedarse en él porque es bello o porque queremos descansar mucho tiempo, o porque ya no quedan sitios donde buscar algo, también es imposible. Abreviar siempre en el mismo estanque no necesariamente equivale a una renuncia, a dar la espalda al cambio, a la variación y la diversidad. No necesariamente, aunque es lo más frecuente.

En todo caso, no puede haber camino sin estaciones. Pero ninguna estación tiene sentido si no es por referencia al camino.

Una estación no es prisión. Es un nudo, un espacio de múltiples bifurcaciones. Encontrar un lugar para estar no significa *olvidarse* del camino, sino detenerse un instante a elegir entre los muchos posibles.

El sedentario prefiere suspender su elección, se abstiene por comodidad, cansancio o vocación. Todos los caminos permanecen virtualmente posibles, como en el reflejo de un escaparate. El sedentario observa túneles, toboganes y puentes colgantes, pero nunca tiene el tiempo ni el impulso necesario para cruzarlos. Así está bien, así estará (siempre) seguro. El sedentario ama lo instituido porque en ello reconoce las marcas de un singular esfuerzo: lo que no permanece, eso, deberá ser exorcizado.

Pero si el nómada fija ocasionalmente su residencia –cosa que no hará sin ofrecer resistencia-, el sedentario, a la inversa, estará continuamente hostigado, obligado a moverse. Uno y otro se miran con rencor porque están embarazosamente convencidos de que *el otro es mejor que ellos mismos*: cada uno ve en su antípoda el paradigma que mejor cuadra a la “naturaleza de las cosas”. El sedentario anhela un mundo quieto, circular, predecible, y al mismo tiempo se halla forzado a reconocer que tal anhelo es ilusorio, una imagen irremediadamente falaz de lo real el nómada apuesta por la eterna mutabilidad, por la sucesión de las más radicales diferencias y discontinuidades, pero se siente herido por la repetición, la mismidad, la inercia del mundo, por su ingente vocación conservadora.

La batalla por la mediocridad

Aquellos a quienes ni siquiera se les ocurre que es posible estar equivocado no pueden aprender otra cosa que habilidades prácticas.

Gregory Bateson

Figuras internamente descentradas, investigación y enseñanza suelen trasvasarse fluidos y congojas, intercambiar prejuicios y complejos, endilgarse mutuamente diversas calamidades y trofeos. Defendiendo su identidad, no hacen sino desdibujarla; buscando su vinculación, terminan casi siempre por enemistarse. Que la enseñanza nos aparezca marcada por los ritos del pensamiento sedentario al mismo tiempo que la investigación tienda a regirse por los mitos del pensamiento nómada constituye una polaridad seductora pero seguramente también reductora. Es evidente que semejante visión se sustenta en un análisis realizado sobre ambas en términos de cierta lógica que les sería inmanente; y por ello a nadie podrá escapar el hecho de que la investigación ha sufrido un proceso de institucionalización y bloqueamiento –es decir, de subordinación-, que las virtudes en ella reconocidas resultan ser apenas románticos fantasmajos de sus épocas heroicas. El reproche que, en teoría al menos, podía formular la investigación a la enseñanza, a saber, su carácter anclar, “al servicio de”, cae ahora en su propio reducto. Por su parte, la enseñanza ha resentido tan agudamente el problema de la expansión del acceso a la educación, que probablemente su práctica se halle en la actualidad más receptiva y abierta a todo tipo de alteraciones o subversiones que lo que su vocación eminentemente conservadora permitiría esperar.

La investigación puede o no, discurrir por cauces preestablecidos, por territorios fuertemente marcados y codificados; puede recorrer viejas rutas que ofrecen seguridad y suscitan la aprobación benevolente de los mandarines en turno; puede en fin, reducirse a ser un banal y castrante *tour* donde el itinerario está cuidadosa y asépticamente programado; donde el viajero será informado por eficientes y bien instruidos edecanes acerca de todo lo que es *necesario* saber. Difícilmente podrá negarse que similar versión (o perversión) de la investigación ocupa un inmenso terreno en los establecimientos a ella supuestamente dedicados. En definitiva, la investigación no se halla, ni interna ni externamente, a salvo de una permanente amenaza de burocratización. Es posible incluso afirmar, sin caer en una exageración desmesurada, que la *mediocridad es una meta* perseguida por un amplio enjambre de universidades, institutos y centros de “excelencia”, por la simple razón de que lo mediocre es infinitamente más fácil de “administrar”, “planificar” y “gestionar”. Ahora se nos convence de que organizado un ejército de pacientes, disciplinadas y desinteresadas hormiguitas científicas que “sepan investigar su realidad” se logrará la erradicación de múltiples plagas, carencias y sufrimientos... Ejército cuyo intenso proceso de “formación” sólo muy raras veces es otra cosa que la memorización y prudente fichado de excelsos manuales de “investigación científica”, de los cuales lo único que honestamente puede reconocerse es su asombrosa capacidad para articular coherentemente trivialidades y sacralizar –en nombre sea de la ciencia –el universo de su pequeña miseria. Maestritos de una temeridad a toda prueba se ponen diligentemente a escribir catecismos metodológicos que, bendito sea el recurso, alcanzan a venderse como *best sellers* para mayor gloria de la colectividad y la búsqueda sin tregua de la verdad.

Ni qué decir tiene que la investigación nunca se encuentra a resguardo de tal putrefacción, pero a decir verdad resulta mucho más repugnante que cuando lo mismo le sucede, por ejemplo, a la docencia. Como que en este último caso la mediocridad o la burocratización aparecen como fenómenos más “naturales”, menos escandalosos; pero a juzgar por la multitud de testimonios directos, un docente no es reclutado tanto por su talento, experiencia o inteligencia, sino porque de algún modo satisface ciertos requerimientos que tiene que ver con el ejercicio de la disciplina, la autoridad, la eficacia... Cualidades van y atributos vienen, pero el trabajo de la enseñanza demanda otra figura, otro “perfil”, como dicen: un profesor metódico y diligente, que se estricto pero no intransigente; que sepa orientar pero que él mismo no vaya a ninguna parte; que no duerma a sus alumnos pero que tampoco los excite en demasía, etc. podrá comprobarse hasta qué punto la enseñanza reclama una actuación que implica saber estarse quieto: ésa sería su vocación básica. El rol del profesor, el papel del alumno y el estatuto del saber tienden a cristalizarse, momificarse, petrificarse: en la quietud, el silencio, el *orden* que reinan en las aulas se juega toda la eficacia del rito. Un “buen maestro” es aquel que ha demostrado su competencia para actualizar esa vocación de quietud, sosiego, respeto. En síntesis: el profesor que respeta –y que hace respetar– “el programa”; que se esfuerza por su cumplimiento, será un maestro modelo: la hierática imagen del modesto pero imprescindible conductor de almas.

Desorden, improvisación, titubeo y arrepentimiento constituyen situaciones inaceptables para todo acto de enseñanza debidamente sancionado por la institución. Dominio de la disciplina (o del tema) y dominio del método de transmisión se constituyen como la *pinza maestra* cuyo objetivo (lógicamente inconfesado) no puede ser otro que el dominio de la situación docente: al fin y al cabo siempre se ha sabido que entre la dialéctica del amo y del esclavo y el vínculo maestro/discípulo hay algo más que meras analogías. El profesor debe estar seguro de su saber, seguro de que su saber es saber, y seguro de que como portador de tal saber, será reconocido, obedecido, investigado con la categoría de “sujeto de crédito” ante su auditorio cautivo. Todo el famoso “proceso de enseñanza-aprendizaje” parece funcionar de lleno en esta ilusión totalitaria donde el saber se legitima por sus representantes en la tierra, al mismo tiempo que éstos se acreditan, gracias a la existencia de un saber que exige (o amerita) ser transmitido. En suma, la enseñanza tiende irremediabilmente a dejarse dominar por una inmanente vocación de la clausura.

Sin embargo, será preciso reconocer, ajustándose a un análisis desplegado desde la perspectiva inversa, que, por más sedentario y taimado que sea el vínculo docente, tiene sobre la investigación la enorme ventaja de ejercerse incondicionalmente en una situación susceptible de propiciar el *diálogo*. Ello implica apertura, asunción de una precariedad: la clausura del saber será al mismo tiempo condición de ruptura de sus límites. El diálogo, la intersubjetividad, podrían constituirse como espacio de disolución-reconstitución del saber.

La investigación tendería al solipsismo: ejercicio solitario, deambular que puede desembocar en una especie de autismo cognoscitivo. Tentaciones proféticas; el investigador es un sabio (en ciernes), el profesor es apenas algo más que un siervo; el investigador se permite veleidades que en un docente se verían como blasfemias. El investigador puede ser un *enfant terrible*, un iconoclasta; el maestro sólo puede ser un buen-incluso un excelente- repetidor. El investigador es un inconforme, un espíritu inquieto y temerario, un explorador; el maestro es dócil, paciente, esmerado: es ante todo un misionero. El investigador renuncia a todo menos a sí mismo: su búsqueda es punto de partida y meta; el maestro renuncia a todo menos a su auditorio: basta con aprender bien un papel que desempeñará todo su vida. En pocas palabras: el investigador es activo, creativo, y con semejante rol puede permitírsele una mayor libertad, incluso se sabrá tolerar su actitud permanentemente desafiante; el maestro es pasivo, receptivo, y por tanto será visto como un personaje imprescindible, pero a fin de cuentas doméstico. En el espectáculo del saber, el investigador es reconocido como un autor y protagonista; el maestro es una figura cuya eficacia se funda en una especie de pusilanimidad, en su carácter subordinado y casi servil: más eficiente cuanto más mediocre.

¿Conclusiones? Sólo un puñado de perplejidades

La verdad baila para siempre precisamente fuera del alcance de cualquier formulación posible. Lo que se necesita es deleitarse en este hecho, ver en él una garantía de que el mundo no está limitado de antemano, de que es inagotablemente rico en significado y eternamente resistente a las soluciones mesiánicas. Lo que debemos hacer es expandirnos y empezar a observar las cuestiones últimas no como problemas que deban resolverse sino como misterios que nos salvan de la desesperación.

Alan McGlashan

Pero todo esto, ¿qué? Lo más probable es que el análisis no haya logrado salir del pantano mitológico desde el cual la investigación y la enseñanza aparecen como dos planetas mutuamente extraños y en torva competencia: el primero es selva virgen, el segundo es *confort* doméstico; el primero es *terra incognita*, el segundo es urbanización y mercadotecnia. Será necesario seguir sospechando que esta dualidad oculta un vínculo –y una oposición– de mayor complejidad y quizá de naturaleza completamente distinta. Comprobaremos una vez más que investigación y enseñanza sucumben por igual al influjo de las tentaciones burocratizantes: ambas son presa fácil de la institución, de la razón. El instinto gregario de conservación impone sus condiciones, evidencias y seguridades. Vincular una investigación amaestrada con una docencia domesticada sería tan sencillo como encerrar en la misma celda a un salvaje y a un catrín, siempre y cuando en ambos se hubiese practicado la lobotomía de rigor.

El problema no es, entonces, devanarse los sesos diseñando mecanismos abstractos que permitan enlazar la enseñanza con la investigación como si ello fuese garantía de “superación académica” o elevación de la “calidad” de la educación. Ahora debe resultar mucho más palmario que una investigación concebida y operada desde la racionalidad mutilada de la burocracia no ofrecerá absolutamente *ninguna resistencia* para articularse con una enseñanza ejercida desde la comodidad de esos fetiches que hemos visto hasta el momento desfilar. La cuestión, para decirlo pronto, es vincular una docencia creativa, silvestre, diferente, con una docencia ritual y torpemente reiterativa; el asunto es vincular una investigación abierta, imaginativa, insegura, con una investigación encorsetada, onanista, siempre demasiado pagada de sí misma.

Así como hay una docencia marginal, excepcional, que busca en la situación del diálogo una oportunidad para la desacralización de autoridades, metodológicas y saberes, existe también una investigación que en su precariedad y modestia, en su carácter intersticial y periférico, se opone a las coagulaciones dogmáticas, a la mistificación de ciencias y dialécticas, a toda la florida reserva de la política de la inteligencia. Ciertamente, así como hay una investigación escolástica, podemos encontrar trazas de una docencia “a la intemperie”. Ni la primera es el anhelado horizonte de la aventura, ni la segunda es el oscuro claustro de la repetición. Ambas comparten, muy a su pesar, los mismo fetiches y se desperdigan por similares aberturas. Quizás no sea del todo descabellado imaginar a un profesor que deje en suspenso sus certezas y convicciones, que exponga sin complejos su propia opacidad frente- y contra – el saber; que avance y retroceda, afirme y se arrepienta, invente y desfallezca, que mienta con pleno conocimiento de causa (que *ficción* e invite a ello), que se asuma no como vehículo sin fricciones o transmisor transparente del saber, no como guía y orientados de almas, sino como la que en realidad es: una figura trágica –muchas veces patética – prensada entre un “conocimiento” fragmentario y vertiginosamente obsoleto que, sin embargo, lo rebasa por todos lados, una figura incapaz de reconocerse en lo que, indecisa, supone que conoce, pero cuya “función social” consiste en esforzarse por parecer exactamente lo contrario...

Muy bien: pero, ¿cómo delinear una estrategia que le abra espacios a ese “tipo” de investigación y docencia? Gravísima cuestión: ¿cómo evitar la tentación de hacer del margen un centro, del pensamiento nómada un nuevo funcionario del saber, de la creatividad una asignatura, de la imaginación crítica un nuevo ídolo? ¿No será preferible respetar su estatuto de excepción, de singularidad, de grieta o cuarteadura menor en la superficie de un macizo aparato cuyo propósito declarado es justamente servir de ejemplo edificante?, ¿no estará mejor ahí, en su posición orgullosamente marginal, intersticial, como reverso irónico de una institucionalización rampante? ¿Centralizar la dispersión?, ¿armar astutamente una máquina opuesta deliberadamente a las lógicas de la estrategia? ¿No será otro paródico intento que termina por convertir a las herejías en materia de una nueva ortodoxia?

Pero renunciar a ello ¿no oculta cierto ademán aristocrático, cierto escepticismo que le da un toque de buen gusto al ejercicio de la lucidez? Habrá que explicitarlo: vivimos un tiempo marcado por un escandaloso descrédito de la razón; por una creciente suspicacia frente a la ciencia y los poderes que sirve y al mismo tiempo desencadena. Vivimos una versión particularmente aguda de un conflicto que de algún modo ya conoció la Antigüedad: una nueva sofística se opone a las pretensiones del *logos* como discurso verdadero; un retorno del espíritu trágico se afirma contra las ilusiones de la conciencia ilustrada; un renacimiento del romanticismo resta verosimilitud al mito de una historia que se reconcilia infinitamente gracias a mediaciones dialécticas y a sorprendentes astucias del espíritu absoluto. Si bien no en toda su extensión, la constelación cultural de la modernidad acusa un declinar acentuado, una profunda erosión: el progreso y la racionalidad han dejado de invocarse como garantía y condición de convivencia, paz social, bienestar y despliegue de las potencialidades del sujeto...

Barrida la positividad de la historia. Barridos los fantasmas, esa beatífica idea de que el mundo podía poner a punto la idea de un paraíso sobre la tierra. Barridas las utopías y los proyectos de sociedades ideales. Barrida la credulidad en las virtudes de la ciencia, en una presumida sabiduría inmanente que guiaría su desarrollo llevándola por caminos necesariamente benéficos. En fin, una revolución en las cabezas: la teorización del fenómeno totalitario y el horizonte brutalmente despejado de la bruma de esperanzas. El Mal mirado de frente, percibido en cruel realidad, en su violencia mortífera y, como consecuencia, un retorno crítico sobre aquellos hombres que nos habían hecho creer en su poder para alejarlo: Marx y Freud. Ellos no solamente no habían quebrado la racionalidad, no habían cambiado nada en nuestro modo de pensar sino, por el contrario, habían provisto medios para que la racionalidad se perpetuara, y peor, habían acentuado sus defectos. Marx y el Gulag Freud y la disciplina de las conciencias.

En este párrafo de Wunenber puede percibirse con nitidez el clima predominante en este fin de milenio: el *desengaño*. Demasiadas revoluciones que han terminado por convertir extensos territorios en inmensas prisiones, demasiadas utopías, demasiados sacrificios, demasiadas ilusiones. Ya basta. El escepticismo recoge una tradición cuya implacable lucidez sirve como último refugio a una conciencia desdichada y exhausta: no retrocede ante su fracaso, sino justamente ante su éxito avasallador. Lo real ha acabado por ser cada vez más racional, y ello a toda costa. No es la marca de la carencia sino la del exceso lo que aparece aterrador: en lugar de ser motivo de alegría, lamentamos hasta dónde puede llegarse cuando comprobamos que *la razón puede demasiado*.

Esta conciencia desgarrada no es sin embargo algo completamente novedoso, aunque poderes e instituciones hacen lo posible para cerrarle el paso: demasiado obvios son sus atributos disolventes, demasiadas astucias y malabarismos son necesarios para cooptar su impulso o someter y reducir su fuerza corrosiva. Pero tampoco puede ignorarse el hecho de que precisamente ese carácter elusivo, descreído y semicriptico le suministra un nada despreciable poder de seducción. Una frase de Roland Barthes lo expresa sin vacilaciones:

La escritura es el arte de plantear las preguntas y no de responder a ellas o resolverlas.

Es un discurso que, dándole la espalda –por lo menos aparentemente- a las compulsiones de la práctica, provoca en ésta un confuso estado de agitación y despecho. En muchos sentidos, es un discurso que *desconcierta*, y en ello reside buen parte de su astucia: no lucha abierta y descarada por el poder – eso es cosa de políticos e ideólogos trasnochados - ; más bien se esfuerza por despreciarlo meticulosamente. Pero, haciéndolo a un lado, empeñándose en mantenerse siempre marginal e incontaminada, ¿no podría decidirse que semejante visión de lo real *tienda* al poder y es secretamente tentada por él? Si se niega a ofrecer soluciones acaso sea porque sabe que tarde o temprano tendrá que proponerlas; pero quiere que su radicalidad sea conquistada, nunca obsequiada. Quien elude dar recetas aguarda probablemente el momento en que éstas le serán arrebatadas o solicitadas por quienes ahora lo ignoran o malentienden.

Todo esto es posible: ¿a quién se le oculta que todo pensar es necesariamente cierta expresión de una voluntad de dominio? Pero tampoco será fácil olvidar aquella inquietante imagen que trazara Sören Kierkegaard sobre la vocación del pensamiento:

La paradoja es la pasión del pensamiento, y el pensador que evita la paradoja es como el amante que quisiera burlarse de la pasión –como modelo mediocre -. La suma potencia de toda pasión es que quiere su propia desaparición y así también la pasión más alta de la inteligencia es que quiere el obstáculo, el tropiezo, tiene que llegar a ser su decadencia. Así pues, la suma pasión del pensamiento es descubrir algo que ni siquiera se puede pensar.