

ESTÉTICA

de la muchedumbre

ALEJANDRO CASTILLEJO

A Gregory Bateson, In memoriam

Dios nos salve de la simplicidad y el sueño de Newton

WILLIAM BLAKE

Resumen

La celebración del seminario internacional "Violencia política, desplazamiento interno forzado y agendas internas para Colombia" sirve de pretexto al autor para examinar tres asuntos: en primer lugar, el auditorio, espacio de interacción entre los invitados a hablar y los invitados a callar, donde es evidente la falta de diálogo entre unos y otros. En segundo lugar, lo relativo al consumo y a la mercantilización de ciertos símbolos culturales. Y, por último, se incorpora a la discusión el tema de la aridez académica, que se relaciona con la misma falta de diálogo anotada antes.

Abstract

The celebration of the international seminar "Political Violence, Forced Internal Displacement, and Internal Agendas for Colombia" is used by the author as a pretext to examine three issues: First, the auditorium, space of interaction between the invited to speak and the invited to remain silent, where the lack of dialogue is evident. Second, issues related to consumerism, and mercantilization of certain cultural symbols. Lastly, the discussion incorporates the topic of academic dryness, related to the same lack of dialogue mentioned before.

Introducción

A comienzos de agosto de 1998, el Instituto Colombiano de Antropología, con el patrocinio de Colciencias, realizó el seminario internacional Violencia política, desplazamiento interno forzado y agendas para la paz en Colombia. A este evento fueron invitados a participar investigadores con trayectoria en diferentes campos relacionados con la violencia en Colombia, y congregó un público de estudiantes universitarios, investigadores y profesores, funcionarios del Estado y organizaciones no gubernamentales. El contexto general de participantes, pues, era el de los *productores* del discurso *académico* sobre la violencia y los *consumidores*: es decir, aquellos quienes, por su quehacer político-administrativo, se alimentan –o indigestan– de este discurso académico para guiar sus acciones. Siendo este el espacio institucionalizado para la presentación de las ponencias registradas en el seminario, vale la pena plantear de entrada, que una serie sucesiva de eventos en el marco del seminario nos ha incitado, antes que a presentar escuetamente el producto académico, a problematizar la naturaleza de este tipo de actos académicos. Sin la pretensión de construir una crítica exhaustiva a los elementos problemáticos que posteriormente mencionaremos, nuestro interés es plantear la pregunta por el papel del académico, ni que decir del *intelectual*, en el contexto de las ciencias sociales en Colombia. Y la razón de esto se encuentra en el seminario mismo. La falta de rigor, la improvisación y la ausencia casi total de discusión, en el sentido más inmediato y escolar, nos obliga a mirar algunas cuestiones: en suma, la crisis de algunas instancias académicas en tanto tales.

Quisiéramos plantear nuestras preguntas sobre tres temas fundamentales. La primera, y aparentemente lejana, es la relativa al *auditorio* –el espacio de interacción entre los invitados a hablar y los invitados a callar– como espacio simbólico. El espacio del seminario, en tanto espacio de interacción, es una *prótesis*

institucionalizada generada en el contexto, y bajo determinados presupuestos, de las instituciones académicas-universitarias –claro que, en última instancia, se reduce a toda *nuestra* concepción de la educación–. Así, en este marco, la falta de diálogo, y en especial el silencio como evocación de la actividad en sí, son sólo una consecuencia obvia de la forma como entendemos la relación –ciertamente autoritaria– entre *conosieur* y *lego*.

La segunda pregunta en cuestión, es la relativa al consumo, a la mercantilización de ciertos símbolos culturales: la glosa –con frecuencia populista– *de la paz y el conflicto*, en tanto puntos tópicos cuya *pertinencia* se ha configurado como central en nuestro discurso social sobre el país, es una, sin olvidar claro su imperiosa necesidad de estos símbolos consumibles que configuran una relación entre el público y el experto.

Y, finalmente, nuestra reflexión quiere enfocarse hacia la discusión de un concepto primario, sin duda, de *aridez académica*. Tomando en consideración diferentes testimonios de los participantes, y como consecuencia de los puntos anteriores, el espacio de los seminarios académicos se configura, por el mismo tipo de interacciones que lo posibilita, como un espacio de improvisación delirante y de reduccionismo académico o paralizante exceso de rigor disciplinar. En esta forma, el sentido mismo del seminario, el intercambio y el diálogo –que sin duda está lejos de ser dialógico–, hacen de la *discusión*, un concepto vago y en muchos casos una tensión nunca resuelta que oscila entre una aparente poliglosía y una cacofonía.

Sobre estos tres puntos pasaré revista a continuación.

El silencio: un referente de lo académico

En efecto, la ciencia occidental se fundó sobre la eliminación positiva del sujeto a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podían ser observados y explicados en tanto tales. La idea de un universo hecho de objetos liberados de todo juicio de valor, de toda deformación subjetiva, gracias al método experimental y a los procedimientos de verificación ha permitido el desarrollo prodigioso de la ciencia moderna. Ciertamente (...) se trata aquí de un postulado, es decir de una posición acerca de la naturaleza de lo real y del conocimiento (Edgar Morin).

Quizá resulte algo extraño comenzar esta discusión sobre un seminario académico –como espacio de interacción– y su silencio inherente, con una cita de Edgar Morin en relación con el *pensamiento disyuntivo* y la ciencia. Nuestro breve argumento pretende mostrar que algunas de las interacciones en el marco que hemos referido, como el silencio, la improvisación y la ausencia de discusión, son efecto, y por lo cual es apenas obvia su existencia, de toda una noción de lo real y del conocimiento.

Partamos este recorrido desde la universidad misma. La universidad agrupa, en su estructura misma, diferentes “centros de sentido”, como lo pueden ser las diferentes facultades, organizadas en virtud de la competencia en el análisis de un fragmento de lo “real”¹. En los textos relativos a la educación que se encuentran en la constitución nacional, se enuncia como misión del Estado el asegurar el conocimiento en el contexto de instituciones que conciben la educación como un ‘servicio’ –“Algo” que se recibe en contraposición de un pago efectuado en dinero–. Así, la universidad debe facilitar el “acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica (...) y demás valores de la cultura”. Así, uno de los centros de

esta concepción de lo real, para continuar con nuestra idea, encarnada en la universidad, se fundamenta en una *cultura* –concepto que en el marco en cuestión no es cabalmente definido y por lo tanto supone una autoevidencia– atravesada por la *ciencia*. Las instituciones educativas, en consecuencia, son legitimadas en la medida de su inmersión en esta concepción y, por tanto, son evaluadas con criterios relativos a los *títulos de idoneidad y formación académica*.

Aunque existe, o debería existir, un debate más profundo y serio sobre la noción misma de *formación* en este contexto, es una opinión generalizada que la referencia al concepto está reducida a la dimensión puramente académica. Aquella otra responsabilidad de la universidad, la formación para el mundo de la vida, la *ciudadanía* y la convivencia pacífica, son relegadas por lo general a planos inferiores, como proyecto institucional, comparativamente con las instancias propiamente intelectuales. Sin duda que aquí habría dos nociones de *formación*: la formación académica

¹ Ya Gregory Bateson había planteado el hecho de que toda descripción del mundo dependía de la configuración de percepciones *ad infinitum*, que análogo a un proceso filmico de ‘edición’, configuraban una ‘imagen’ de lo real. El ego no es propiamente un ego *cigitanos* sino un ego *perceptio*. Resulta, pues, una tautología que pueden haber infinitas descripciones de lo ‘real’ de acuerdo con formas (sociales) de clasificación/percepción del mundo. Así, Bateson anotaba que es necesario “ver para creer y creer para ver”. Siguiendo esta reflexión, para cada disciplina dentro del contexto universitario, solo un rango tópico dentro de estas percepciones de percepciones, será entendido, y ritualmente reforzado, como lo ‘real’. Las diferentes instituciones educativas serán, y son, una partimentación del mundo.

y la acumulación de *saber* y la formación de la persona como persona –aquí, el ser humano es, en alguna forma, un proyecto conscientemente estético–. La segunda ha sido relegada, y aunque debería preocuparse por la naturaleza de las interacciones pedagógicas en la vida diaria –recuérdese que todo *encuentro* tiene inherente un potencial pedagógico–, su peso específico dentro del *proyecto educativo* es apenas subsidiario. Y esto resulta curioso pues nuestro concepto de vida en sociedad y ciudadanía se forja en esta cotidianidad.

Vale la pena decir que al ser la formación para el mundo cotidiano apenas un servicio secundario, toda la cotidianidad de la comunidad educativa, y como es de esperarse, es arrastrada por presupuestos que rigen, en lo fundamental, el proceso educativo: así, en el marco de las interacciones cotidianas, los procesos netamente académicos son los que dictan las pautas, hasta un cierto punto, de socialización.

Pero antes de avanzar en este interesante campo, esbochemos brevemente esto que se denomina *conocimiento académico*. La crítica contemporánea a las ciencias plantea como uno de sus puntos focales, entre su diversidad, la escisión entre el sujeto cognocente –el *ego cogitans*– y la *res extensa*. En este contexto, el mundo es exterior o trascendental al sujeto. Así, la elucidación del mundo es el de-velamiento de sus características en tanto objeto externo, cualidades inmutables, cuya *interpretación*, no puede estar mediada por el flujo subjetivo de la persona –la persona que observa no hace parte del fenómeno observado–. Si seguimos en esto a Von Glasersfeld, el mundo está ‘estructurado’ al margen del ser humano que lo ‘experimenta’; y segundo, este ser humano “tiene la tarea de *descubrir* cómo es ese mundo real”. De esta manera, y según lo que él mismo advierte, este ‘paradigma epistemológico’ es dominante en muchos departamentos –unidades académicas– lo cual plantea el hecho de que “la enseñanza continúa como si nada hubiese ocurrido y como si la búsqueda de las verdades fuese tan prometedora”.

Ya incluso desde el pensamiento de Montesquieu, desde donde se configura parte de las ciencias sociales, el conocimiento de las realidades sociales equivalía al nacimiento de una “física de lo social”. Este principio de exterioridad de la *realidad* –o lo que Morin llamaría ‘pensamiento disyuntivo’– se complementa con su fragmentación misma: el *hombre*, por ejemplo, es la sumatoria de una serie de fragmentos, las distintas disciplinas sociales, sin los cuales

él sería inaprehensible. Así, hacer ciencia es, para muchos, la acumulación, cada vez más sutil y objetiva, sobre la naturaleza de lo social. Acceder al conocimiento es acceder a lo esencial, a través de un proceso social de acumulación: es, en última instancia, acceder a la *verdad* sobre lo real y no a su ficcionalidad.

La crítica a esta visión de lo real, como plantearía Morin, se ha concretado en diferentes discusiones: de un lado, lo que Kenneth Gergen ha llamado los *asaltos ideológicos* a la ciencia, tal y como han sido expuestos por la Escuela de Frankfurt –Adorno, Horkheimer, Benjamin, etcétera–. De otro lado, las críticas *literario-retóricas* centradas en los discursos que construyen los sujetos de *estudio* y las metáforas inherentes que estructuran el discurso científico –piénsese, por ejemplo, el auge durante los últimos años, de la deconstrucción–. Y finalmente, el resurgimiento de una reflexión social sobre el *conocimiento*, como configuración histórica y contingente. Aquí, sin extenderme en esto, el foco es sobre la *historia de la ciencia* y la *sociología del conocimiento*. Además, como otra vertiente, aunque informada por otros parámetros, la crítica venida del constructivismo radical, la cibernética de segundo orden y las complejidades.

Lo que aquí más nos interesa son las implicaciones de esta concepción disyuntiva de lo real sobre la cual se estructura la misma universidad en su cotidianidad. Mencionemos un punto fundamental: la diferencia tajante entre el *conocedor*, el experto, y el no conocedor. Sin duda, conocedor es una categoría política, que depende de un proceso que le permite acceder a una porción de lo *real* –es decir, del mundo exterior a él mismo– centrada en su propia disciplina. La experiencia universitaria es el camino *ritualizado* hacia el *conocimiento* entendido en estos términos. En este sentido, hay una jerarquía inherente a las instituciones educativas en general –más visibles símbolos de prestigio, etcétera–. Este *conocedor* se legitima, además, con la adquisición de *títulos de idoneidad* en su respectiva parcelación de lo real: la academia, en general, se reduce a la *competencia* antropofágica por el acceso a una forma social de legitimación del conocedor en tanto tal.

De esta manera, a la universidad se asiste para aprender ciencias y artes –en algunos casos–, a hacer parte de ese proceso ascendente que nos convierte en un *conosqueur*. Pero de igual forma, aunque subrepticamente, a la universidad se asiste para aprender y socializar los posibles efectos concretos, en el marco de las interacciones cotidianas, de esta concepción del mundo. Parte

de la micropolítica del J-aula de clase –cualquier J-aula de clase–, la *competencia* es un valor central. Se compete, cuando no existe una pasión desinteresada por lo que se oye, por acercarse a la sabiduría del profesor. Los buenos competidores usualmente son premiados con falsos elogios sobre amaestrada *genialidad* –concebida en términos de la capacidad de repetición–, se les cuantifica, y finalmente se les ofrecen becas para continuar en *carrera*. Los otros, no tan conscientes de esto, son estudiantes promedio, cuyas voces y creatividad, intelectual si se quiere, han sido desfiguradas en los procesos *educativos* precedentes. Serán entonces brutos apáticos que no se preocupan por estudiar y leer. Seres que en silencio se alejan de lo esencial. Y no es de extrañarse: la misma disposición espacial de un salón de clase, la misma dinámica pedagógica inherente, suscita el silencio. El profesor-conferencista diserta, como un iluminado, sobre su cercanía al mundo que su disciplina alcanza a percibir.

En un breve ensayo, “sobre el gobierno universitario”, Humberto Maturana plantea dos formas de gobierno: uno que concibe la institución como un proceso de co-inspiración, reflexivo y responsable ética y socialmente, entre quien gobierna y quien es gobernado. En cierta forma podríamos decir que la institución es el producto de una versión compartida de la realidad. Aquí, los participantes son co-inspiradores, co-constructores, y en tanto esto el gobernante *invita* a participar. De otro lado, otra forma de gobierno es la que no invita a co-construir sino la que se fundamenta sobre la *obediencia*, y en tanto esto, no autoreflexivamente. De esta manera, se establece una relación con la autoridad basada en gente que al ser agentes de la obediencia, son “agentes irresponsables de su participación en la institución”. En este contexto, el gobernante exige y ordena. De tal forma que el acto de obedecer es un acto de autonegación.

La exigencia de creatividad abre espacio a la competencia y niega la posibilidad de cooperación responsable, abierta y seria, porque al estimular la competencia, abre paso a la envidia y a la búsqueda de la negación del otro, lo que resulta en último término, en la negación del propósito universitario.

En este contexto, el estudiante, en tanto un otro, sencillamente es mudo. Queda a la espera del trazado del camino que el experto le ofrece, silencioso frente a él, preocupado más por ganar la

carrera, curiosa metáfora para designar nuestro paso por una universidad, que por el proceso. Aquí, la alteridad no es más que otra útil ficción.

Los compañeros se convierten entonces en competidores potenciales, los profesores en instituciones *políticas* que permiten el acceso a determinada jerarquía y la interacción cotidiana en el espacio del silencio. En este mundo, la ausencia de discusión, el mutismo y la improvisación son consecuencias esperables. Al tener dificultades para el acceso al conocimiento o a su invención, lo único posible es consumirlo.

El consumo de símbolos culturales

Una coyuntura importante se ha estado dando en el curso de los últimos meses. Un lento cambio en la naturaleza del discurso público sobre el conflicto y la paz se ha estado gestando. Sin duda, fundamentado en un escalonamiento y la *deshumanización* del conflicto político en Colombia, se ha ido abriendo la posibilidad –y la necesidad– de buscar una solución negociada a la confrontación en el país. De esta manera, de la *satanización* del *enemigo* –sin duda un concepto difícil en nuestro contexto–, pasamos a un discurso centrado en el diálogo, del Otro como un posible interlocutor *válido*, de la construcción de la confianza, de acercamientos entre el Estado y grupos insurgentes, y en general de todo un “clima de entendimiento”. Diariamente en las imágenes de televisión aparece un ciudadano *corriente* clamando por la paz: los *niños colombianos* son propuestos al premio Nobel de la paz; se realiza un famoso *mandato por la paz*; se dan las reuniones *preparatorias entre la sociedad civil* y el ELN; se configuran en diferentes instituciones, como el congreso, *comisiones por la paz*; y finalmente, se realizan diferentes foros y seminarios donde se explora la relación conflicto/paz. Además, el Estado invierte en campañas publicitarias para defender la vida de los *trabajadores de los derechos humanos*.

De otro lado, las empresas privadas, a través de su propaganda, incentivan el consumo de sus productos, aduciendo que dicho consumo –bien porque el producto es biodegradable, bien porque parte del recaudo se focalizaría a programas para la educación y

la paz— beneficia el país: aquí la ecuación es crecimiento industrial directamente proporcional a la creación de empleos, e inversamente proporcional a la violencia. Los eslogans presidenciales, en la campaña de 1998, estaban abarrotados de afirmaciones de cajón que hacían de la paz un *proyecto nacional*. De hecho, la contienda se redujo, en un momento dado, a un concurso sobre la *capacidades* de los candidatos para afrontar el reto del proceso de paz. No queremos negar con esto la necesidad de parar la llamada guerra de baja intensidad, la matanza y la pobreza. Pero lo interesante, es que a ciencia cierta nadie sabe qué quiere decir la palabra paz. Podríamos aventurar que para algunos se define como la ausencia de guerra —¿o de violencia?—; otros la definen bajo los términos —*justicia social*—; y otro tanto hace referencia a la violencia de las interacciones cotidianas.

Resulta pues evidente que a la paz le ha ocurrido lo mismo que a la imagen de lo Otro: plantea una paradoja pues hace parte de las realidades visibles y los mensajes de los *mass media* y el consumo —lo cual la somete una serie de dinámicas especiales de flujo—, pero a la vez es un tema central que merece un tratamiento *discreto*, y del cual depende el futuro del país. La paz implicaría, si usamos la acepción acuñada por Fredric Jameson, la ampliación de “enclaves” antes no mercantilizados. La paz como referente implica la “puesta en pantalla” en tanto elemento del consumo y la ascensión al “primer plano” de los intereses colectivos. Este doble estatus de la glosa sobre la paz y el conflicto hace de ella un proyecto colectivo y a la vez es teatralizado en la pantalla. Las posibilidades de la paz como proyecto colectivo se fundamentan sobre la base de estos dos referentes.

De aquí, directamente nos plantea un interrogante sobre el concepto de *pertinencia*, en el sentido de la pertinencia de un tema en el contexto nacional en tanto realidad actual. La pertinencia la vemos, pues, en un doble sentido: de un lado, acoge una preocupación nacional —se supone que los investigadores sociales deberían dar una *luz*, que con frecuencia nos encandeli-lla, sobre el camino a recorrer—. Aquí las ideas son metáforas de faros marítimos, y el océano, por supuesto, es la inmensidad de nuestra sociedad *incierto, complicada y caótica*. Segundo, reúne y congrega a aquellos, cada día más, preocupados por el destino final de la luz: aquellos a quienes la ausencia de la linterna mágica del saber académico, los hunde más en la tormentas absurdas e incontenibles de nuestra realidad nacional. Evidentemente, aquí

los ciudadanos son *marineros* que, estando a la deriva, se entregan al azar de las grandes e incontroladas corrientes. Así, el contexto de la *pertinencia* es el contexto del consumo y la necesidad: en un seminario sobre violencia y paz, sus participantes —los que *hablan* y los que guardan obligado y paciente silencio— se imbrican en una relación de consumo e idealismo mesiánico.

Este hecho está expresado, y nuevamente el seminario es significativo, a través de la legitimación de dos concepciones del trabajo: primero, aquellos investigadores cuyas aproximaciones teóricas son consideradas *abstractas*, incompresibles e innecesarias en un país como Colombia que lo que necesita son soluciones inmediatas a los agobiantes problemas. Los otros investigadores, son aquellos que se envuelven en un trabajo directo y cotidiano que da la sensación de plantear, en forma de denuncia, las soluciones de dichos problemas inmediatos. A la intervención de los primeros investigadores el público de consumo académico responderá con indiferencia desdeñosa. Al segundo grupo, el mismo público responderá con un gran aplauso en favor de las denuncias.

En estos dos sentidos, en la Colombia actual, la glosa de la paz y el conflicto puede convertirse en una glosa académico-populista, sometida a las fluctuaciones del mercado de intereses intelectuales, de modas, gurús y los dandis que los encarnan. De una u otra forma, a los foros y seminarios se asiste porque se escucha lo que se espera oír, y nada más: cómo *otros* asumen el timonaje del barco que anda sin rumbo.

Un punto adicional sobre este problema del consumo. En una breve discusión, Donald Schön plantea lo que él denomina la crisis de la “epistemología de la práctica”. Las relaciones entre teoría y práctica configuran dos sectores diferentes en referencia a una concepción disyuntiva del conocimiento. De un lado están quienes construyen el *conocimiento*, aquellos quienes a través de la investigación se encargan de *afinar* las teorías en determinados ámbitos de pertinencia. Su reflexión, según dice, se centra en esferas autocontenidas y construidas por sus propios discursos. De estas sedimentaciones se espera su posible utilización, tanto por sus aportes teóricos como metodológicos, en la resolución de problemas cotidianos e inminentes. Y aquí entra el segundo grupo, los de las disciplinas aplicadas como el trabajo social, la planeación, etcétera. Estos, por el contrario, configuran el curso de su acción institucional con base en las

elaboraciones surgidas de la investigación y trabajan con un enfoque de resolución de *problemas*, configurando una suerte de racionalidad técnica. Sin lugar a dudas, el seminario en cuestión, y a juzgar por diferentes comentarios venidos de los participantes, era un espacio que reforzaba la sensación de desasosiego y desolación. Siendo el lugar donde se permitiría la construcción de cursos de acción que permitan resolver el conflicto colombiano. La escisión fundamental en los conceptos de conocimientos, que configuran a su vez estratos jerarquizados dentro de un gremio disciplinar, también tiene como efecto el implicar una relación de dependencia-consumo entre quienes requieren de una forma abstracta de saber y la *realidad* inmediata. Esta epistemología de la práctica lo que ha generado es sencillamente una crisis de la legitimidad de las disciplinas y sus respectivos, aunque ideales, universos de pertinencia. Las dos expectativas creadas en torno al acto académico no estaban acompasadas. Una, la del académico, en cuanto preocupado por configuración del saber; y el otro preocupado en la eficacia de dicha configuración. Esta crisis de la relación entre teoría y práctica no es otra cosa que la crisis y los desfases de los presupuestos sobre los cuales se construye. Esta relación de dependencia entre uno y otro también está supeditada a las mismas modas académicas que influyen sobre los académicos.

La aridez académica

Ahora, tomando en cuenta la argumentación precedente, vale la pena preguntarse por el sentido del término *aridez académica*. Sin duda, el contexto de un seminario académico nos plantea el hecho de ser un centro donde se genera el intercambio dialógico entre diferentes posiciones teórico-metodológicas alrededor de determinados *problemas* que se han venido legitimando en un proceso social. Así, la violencia es un campo de interés tópico ya que finalmente las dinámicas sociales lo han configurado como tal. De esta manera, el núcleo de los seminarios y congresos es la llamada "discusión". Pero ¿que queremos decir cuando hablamos de discusión? Sobre dos ejes fundamentales queremos desarrollar esto. Se define, o se desdibuja, en virtud de ser un corolario inevitable, de los procesos de interacción definido en los contextos académicos; el seminario se configura como prótesis fundamentada sobre los mismos presupuestos que construyen la

actividad académica cotidiana. Segundo, se define por el carácter disyuntivo, y en consecuencia reduccionista, del conocimiento del hombre. Estos dos elementos son el fundamento de la discusión, o mejor de la ausencia de discusión, que se evidencia en los diferentes espacios.

En el caso del segundo, sólo queremos dejar algunas inquietudes. Primero que el pensamiento disyuntivo, que como mencionamos tiende a fragmentar, plantea una idea de lo *real* entendida en términos de sumatorias de perspectivas. Por ejemplo, las disciplinas sociales. Así, el *todo* es igual a la suma de las partes. Lo primero que nos surge es que siendo el conocimiento un evento relativo al tiempo y el espacio, que es en sí mismo una forma de percibir, ¿sobre la base de qué pivotes puede darse un intercambio de ideas? De otro lado, la definición de problemas en las ciencias sociales se da en función de lo que las diferencia y no de lo que las una. En términos concretos, los curriculums universitarios se configuran disciplinariamente, lo cual hace del intercambio y la construcción colectiva de *problemas* un imposible. El universo de pertinencia antropológica no es el mismo de la psicología; a su modo, cada una ve algo distinto en el mundo. Tomando en consideración esto, un seminario tiene diferentes condensaciones. Los presentadores son voces aisladas, con respecto a otros expertos-disciplinares, y distantes del público oyente que busca soluciones —que difícilmente se encontrarían—. La discusión, en segundo término, sólo sería posible entre los superespecialistas, que además de estar formados en la misma área, se dedican al mismo problema pero discrepan en otros rangos. En el primer caso, la aparente poliglosía no es sino cacofonía. Nadie habla el mismo idioma, y las voces simultáneas no pueden más que permitir una arraigada sensación de pérdida de sentido entre quienes pasivamente escuchan. En el caso de la segunda modalidad de discusión, lo que tenemos enfrente es una conversación privada, una forma de teatralización, en un espacio que presenta esa relación metafórica con el teatro. Los otros, los invitados a callar, ya *desaparecidos*, apenas si opinan algo sobre el enfrentamiento al que asisten.

Además, y volviendo al primer punto de este apartado, cómo podría haber discusión cuando hay una reducción a la obediencia. La dialogía, configurar una versión compartida del mundo, es imposible. La exigencia de creatividad, además de paradójica, es un acto supeditado a la evaluación de la autoridad, más centrada en

la acumulación. Así, la discusión, el propio enfrentamiento de diferentes discursos y regímenes de verdad, se sustenta sobre la negación de la *doxa* del otro. Aquí, la autoría deviene autoridad. El mundo del combate de autorías es un mundo segmentado y privatizado; desértico y solitario. Sin duda que encontramos una relación de continuidad entre el aula de clase y los presupuestos sobre los que se construye la interacción cotidiana. Muchas otras actividades académicas plantean las mismas contradicciones. En el fondo, nuestra misma concepción de lo real, del conocimiento y de los procesos ritualizados para acceder a él.

No en vano, durante una reunión de regentes de la Universidad de California en 1978, en la carta de renuncia de Bateson, se lee lo siguiente.

Se trata de una cuestión de obsolescencia. Si bien gran parte de lo que las universidades enseñan hoy es nuevo y está a la orden del día, los presupuestos o premisas sobre los cuales se basa nuestra enseñanza son antiguos y, en mi opinión, obsoletos.

Bateson hacía referencia especial al dualismo cartesiano sobre el cual se han creado diferentes problemáticas: la bizantina separación teoría/práctica que *nos* lleva a la ingenua posición de autolegitimación de una u otra: el uno porque es el zumo imaginario de la ciencia y el otro porque es, y en esto radica su profunda tragedia, el zumo de lo real-inmediato. Nuestra relación con lo real, en las diferentes formas que las disciplinas sociales han configurado desde hace algunos siglos, es, al decir de Heidegger, indeleblemente *teorética*. Y en esto radica la obsolescencia de nuestros sistemas de enseñanza: existe una distancia entre la imaginación y el rigor; el exceso del primero nos conduce a la insania, a la obsolescencia perpetua de las modas intelectuales, al delirio de lo nuevo. El exceso del segundo a la petrificación, a la conservación. Según podemos leer entre líneas, construimos edificios teóricos nuevos con viejos presupuestos que nos lanzan a la codicia.

Los otros dos puntos, que en este ensayo no vale la pena mirar, hacen referencia al *fiscalismo* de las *metáforas* que buscan describir lo que Bateson ha llamado el "proceso espiritual". Y tercero, el supuesto antiestético que todo lo cuantifica. En la misma carta de renuncia a la que hicimos referencia anteriormente, encontramos lo que a su juicio, veinte años atrás, consideraba eran los efectos de esta concepción del mundo.

Así, en este mundo nuestro de 1978, tratamos de dirigir una universidad y de mantener criterios de "excelencia" frente a una creciente *desconfianza*, *vulgaridad*, *insania*, explotación de recursos, victimización de personas y acelerado comercialismo. Las aullantes voces de la codicia, la frustración, el temor y el odio.

Sin duda, nuestro sistema educativo, que se celebra en lo *académico*, en el saber como un bien acumulable y vendible, se encuentra ante una paradoja: exige a sus miembros creatividad a través de un proceso, sofisticado y legitimado ritualmente, que niega de principio *lo Otro*, reduciendo a ese Otro a una *doxa* que lo sume en el abismo, indefectible de su ignorancia². En este contexto, cuya búsqueda de la excelencia no es sino un refuerzo metamorfoseado de las estructuras de poder de las instituciones que *construyen el conocimiento* y lo circulan, sólo es posible la *desconfianza* –el otro-enemigo–, la *vulgaridad* –el otro-imbécil– y la *insania* –¿el otro?–.

Bateson concluye lapidariamente,

Los actuales procesos educativos son, desde el punto de vista del estudiante, una estafa.

No sobra recordar que el estudiante de hoy es el funcionario que asiste a seminarios del mañana.

² Todos los días murmuramos nostálgico pero condescendentemente por el mutismo de nuestros estudiantes universitarios.