

LOS ESTUDIOS GENERALES, LA SOCIEDAD ILUSTRADA Y LA UNIVERSIDAD CHILENA:

UN COMENTARIO Y UNA EXPERIENCIA*

Fernando Lolas

En este ensayo, después de examinar los papeles compensatorio, emancipatorio y anticipatorio de las llamadas “artes liberales” como constituyentes de la formación integral, el autor se refiere a su influencia sobre la organización de las instituciones de enseñanza terciaria, especialmente las universidades. Utilizando el ejemplo brindado por el Programa Académico de Bachillerato iniciado por la Universidad de Chile en 1994, se destaca el efecto que la formación generalista tiene sobre la enseñanza profesional, la estructura de una universidad tradicional chilena y las perspectivas en el plano societario para el futuro de las instituciones de educación superior.

FERNANDO LOLAS STEPKE. Profesor Titular de la Facultad de Medicina y Vicerrector de Asuntos Académicos y Estudiantiles de la Universidad de Chile. Ha sido miembro del Consejo Superior de Ciencia y del Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico del Fondo Nacional Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), entre 1991 y 1994, Presidente de la Sociedad Chilena de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía y Vicepresidente del International College of Psychosomatic Medicine, además de miembro de diversas Secciones de la Asociación Mundial de Psiquiatría y miembro del International Brain Research Organization y de la New York Academy of Sciences. Miembro de Número de la Academia Chilena de la Lengua y Académico Correspondiente de la Real Academia Española. Autor de numerosos trabajos científicos en las áreas de la psicofisiología, la medicina psicosomática y la psiquiatría.

* Versión extendida del comentario presentado originalmente en el seminario sobre educación superior organizado por el Centro de Estudios Públicos los días 17 y 18 de enero de 1995.

Estudios Públicos, 64 (primavera 1996).

Función de las *liberal arts*

Aunque los profesores Stevens, Payne y Anderson no identifican inequívocamente el campo de las *liberal arts*, de sus exposiciones se infiere que piensan en los estudios que pueden englobarse bajo el término “humanidades”, referido tanto a las humanidades clásicas como a las modernas (entre éstas, las ciencias sociales) y al estudio de las ciencias cuando se orienta más a su comprensión que a su práctica. Dilucidar el papel de tales estudios en la educación de las personas es materia de controversia. Su existencia influye sobre la organización de las instituciones de enseñanza y las relaciones entre academia y empresa.

Estos aspectos son elaborados desde perspectivas geográficas y conceptualmente diversas. Diversas entre sí y diversas también con respecto a la situación chilena.

Para situar la discusión es necesaria una aclaración previa.

Las llamadas “ciencias del espíritu”, “ciencias de la cultura” y las dimensiones “humanísticas” de las disciplinas científicas, casi como una característica de su estatuto moderno, viven en reiteradas crisis de prescindencia e identidad. Las afirmaciones cosméticas sobre su valor e importancia son contradichas por el reconocimiento, en términos de prestigio, dinero o poder, que puede lograrse con su ejercicio exclusivo. Los presupuestos de las instituciones de investigación y enseñanza reflejan la asimetría de su consideración social en relación a las tecnociencias. El “fin” de las humanidades en la posmodernidad es aseveración de doble faz: alude a su cometido y función, pero también a la perenne amenaza de su prescindencia (Lolas, 1994).

Se han propuesto tres papeles para estas disciplinas (Frühwald, 1991; Weingart *et al.*, 1991).

El papel *compensatorio* supone que los estudios generales, las humanidades y la reflexión sobre la propia cultura pueden contribuir a modificar o atenuar los efectos nocivos del desarrollo unilateral tecnocrático y tecnocratizante.

El papel *emancipatorio* se relaciona con su aparición en momentos de ilustración y perfeccionamiento cultural en que la tecnología, hecha efectivamente “logos” de la técnica, se convierte en fusión de saber y hacer, esto es, en saber-hacer.

Finalmente, la tesis de la *anticipación* implica que una adecuada formación (*Bildung*, en alemán), al modular el entrenamiento profesional (*Ausbildung*) centrado en la información, prevendría usos deletéreos de las técnicas, atemperaría y dirigiría la demanda social y prepararía a las personas para la convivencia.

Desde cualquiera de estos puntos de vista, aún reconociéndoles ascendiente, está latente la pregunta por la “utilidad” de los estudios generales y las *liberal arts*, como si no bastara que tales disciplinas incrementen la sensibilidad de las personas y la reflexión sobre la urdimbre creencial de las culturas. Ya para D’Alembert, cuando clasificaba los conocimientos humanos según las facultades de la memoria, la razón y la imaginación, la distinción entre artes liberales y mecánicas imponía la pregunta por la real necesidad de unas y otras. Decir que la formación personal “sirve para” el mundo empresarial, como sugieren los ejemplos del profesor Anderson, es una manera de desvirtuar su cultivo “desinteresado” y fundamentar en lo útil lo formativo.

La organización de las instituciones de enseñanza

Las instituciones de educación superior debieran ser propiamente llamadas de educación terciaria o postsecundaria. Su heterogeneidad y, en el caso chileno, la polisemia del término “universidad”, hacen imposible una caracterización única. Desde el punto de vista de sus desafíos, tienen al menos el de ser espejos de las necesidades y demandas sociales y, al mismo tiempo, anticipar éstas y aquéllas orientando a las comunidades. Estos papeles, que cabría llamar *reactivo* y *activo*, contextualizan la pregunta por las *liberal arts* y la formación generalista (Lolas, 1996a, 1996b, 1996c).

El cultivo de estas disciplinas con fines docentes o de investigación influye en la morfología de las instituciones de manera decisiva. Se trata de áreas para las cuales el entorno no siempre tiene demandas explícitas y en ocasiones deben mantenerse mediante actividades productivas o rentables de las universidades.

En el proceso de consolidación institucional, es inevitable que los cultores de algunas de estas áreas, como señala Harry Payne, se especialicen en un campo particular. Esta especialización crea una audiencia específica: la de los pares en el cultivo de la disciplina. Audiencia que, si bien invisible, compite con la inmediata de los estudiantes, ya que el limitado recurso tiempo obliga al docente a elegir. En los *liberal arts colleges* estadounidenses asociados a universidades impera una atmósfera diferente de la que se percibe en los *colleges* independientes. En aquéllos, la docencia suele estar en buena medida entregada a estudiantes de posgrado y la vinculación a tareas de investigación es más explícita.

La tensión entre audiencias —la de los estudiantes, inmediata y exigente de síntesis, y la de los pares informados, mediata y exigente de

innovación— no es un tema banal. Destaca que todo discurso —y las disciplinas son esencialmente discursos que se enseñan— debe definirse, entre otros factores, por sus destinatarios. Las exigencias de éstos suelen ser variadas, si es que no antagónicas, lo que incide en la flexibilidad con que se cultive la disciplina, el compromiso con su desarrollo y la preocupación por su cambio. Bastaría este argumento para hacer ingenua toda alusión esquemática a un “mercado de servicios educacionales” homogéneo y previsible. El que la enseñanza de las disciplinas intelectuales traiga aparejado un deseo —personal— de autoperfeccionamiento y de ingreso al “colegio invisible” de sus cultores, es un factor que modula la oferta del servicio de modo importante.

Es así que la faceta reproductiva del saber, asociada a la docencia, se vincula con su aspecto productivo, de cultivo disciplinario, haciendo inevitable una tensión organizacional que merece ser examinada. Como hemos señalado en otros lugares, debido a la respetabilidad del término universidad, la polisemia de su empleo ha cundido y así, en Chile, tenemos instituciones de muy diverso tipo que bajo este nombre atienden estudiantes, cultivan disciplinas y promueven el bienestar social. Como señala también Harry Payne, es necesario no olvidar que ninguna institución de enseñanza realmente idónea se financia sólo con los aranceles de sus estudiantes. Los *liberal arts colleges* más selectos son accesibles sólo a quienes se encuentran en el cinco por ciento superior del ingreso y aún allí es necesario contener costos. Es probable que el “mercado” de la educación terciaria, para subsistir, deba ser subrepticamente subsidiado; así por ejemplo, en Chile han perdurado universidades privadas sin aporte fiscal directo sólo en aquellas regiones geográficas próximas a universidades llamadas “tradicionales”, que proveen “profesores taxi” a un costo diferencial marginal en relación a las inversiones para formarlos, mantenerlos, dotarlos de continuidad laboral o satisfacer aquellas necesidades suyas de idoneidad disciplinaria, que el “contrato por horas” no contempla.

Es por lo mismo interesante reflexionar sobre las tensiones que en la organización de instituciones de educación terciaria introducen las disciplinas englobadas bajo el término “artes liberales”. Aún los más vocales panegiristas deben reconocer que cuando ensalzan sus virtudes suelen contaminar sus juicios de eventuales “utilidades”: mejor desempeño en las relaciones sociales, mejor espíritu de convivencia democrática, mejor inserción en la cultura y, por ende, mayor inteligencia social. Lo que tales disciplinas contribuyen a la formación personal es de suyo un intangible, casi intransferible entre individuos, pues depende del despertar de un auténtico anhelo de inserción en tradiciones y usos y un cierto “esprit de finesse” que no necesariamente

redituará en las usuales recompensas de prestigio, dinero y poder, si bien puede contribuir a la satisfacción general con la vida y al goce de bienes específicamente humanos. En realidad, el cultivo de estas disciplinas debiera valorarse más por el *contexto que proveen que por los contenidos que transmiten*. Su aportación a la “atmósfera” cultural difícilmente puede ser entendida bajo las mismas condiciones que la preparación para el ejercicio de una profesión específica, si bien, como señalamos más arriba, se hace cada vez más esencial que éste sea modulado por una comprensión global que, en última instancia, es un imperativo y un desafío moral (Lolas, 1995a).

La Universidad de Chile: Una institución transcontextual

Es iluminador repensar el tema de los estudios generales, las *liberal arts* y las intangibilidades del saber humanístico desde la perspectiva de una institución que ha transitado por diferentes etapas con la misión expresa de articular la pluralidad de la vida nacional. Era casi de norma asociar la urdimbre creencial de la nación con una institución que se identificara con sus diversos grupos, confesiones e intereses. El papel protagónico de lo público, entendido como lo de todos para todos, con diferentes expresiones históricas entre el igualitarismo demagógico, la razonada equidad y el elitismo, ha dejado una huella indeleble en el pensamiento de muchos agentes sociales. La derivación de otras instituciones terciarias de la Universidad ha seguido el patrón constante de la segregación particularizante: por religión, por segmentación ideológica, por segregación socioeconómica, por particularismo disciplinario o geográfico. El generalismo de la institución hoy existente es residuo tenaz de las fragmentaciones que han recortado diversas instituciones y que hoy se fundamentan en el individualismo ingenuo del libremercadismo (Lolas, 1995b). Quienes proponen el subsidio a la demanda observan, con justeza, que la oferta puede ser desmesurada, anacrónica o inadecuada en relación al mercado actual. Suponen que el educando es un cliente informado que basará sus decisiones maximizando sus posibilidades de satisfacción y que a la larga se regulará la oferta y la demanda por los sortilegios de los grandes números y el nirvánico horizonte del desarrollo económico. Olvidan que educar es tarea societaria y que el educando no es necesariamente el individuo aislado, sino la persona como agente y actor social y cultural, lo contrario de la insularidad del individuo. El verdadero sujeto de la cultura está “sujeto” a ella como su segunda naturaleza.

La paradoja consiste en que una institución que cultivara las disciplinas por las cuales se hacen personas en la cultura no podría justificar su

existencia sólo por la reproducción y transmisión de unos contenidos, sino por el cultivo insobornable de las disciplinas que dice cobijar. Ya observábamos que la pura definición docente de un *college*, por obra de la especialización de sus docentes, se hace problemática; a la vuelta de unos años, el cuerpo académico desea también investigar, publicar, perfeccionarse. Ello implica una desdiferenciación del papel puramente reproductor, por un lado, y un aumento en los costos de mantención, por otro, toda vez que las necesidades de los educadores se transforman en demandas sentidas y repercuten en la docencia.

Repensar las artes liberales —o la *Bildung* como atmósfera— para una universidad tradicional chilena ha significado retomar viejos argumentos y viejas disputas sobre el “cultivo desinteresado de las letras y las ciencias”, sobre el papel de la universidad como “conciencia crítica”, sobre la forma de armonizar la investigación científica y cultural con la docencia, sobre los modos de gestión distintos, pero necesariamente complementarios, de la creación cultural, la innovación tecnológica, la invención conceptual y la divulgación popular. Sobre todo, ha reforzado la conveniencia de examinar críticamente los argumentos de quienes defienden “contenidos humanísticos” contra el intangible “contexto humanístico” en que todo saber y todo hacer deben desarrollarse y mantenerse.

Es impensable una reflexión de esta índole sin aludir al papel regulador de la comunidad estructurada en instituciones públicas. El cultivo “instrumental” de las disciplinas humanísticas o las ciencias de la cultura (por aludir a la vaga contextura de las *liberal arts*, sin olvidar lo científico en tanto que comprensión y no como ejercicio) es imposible sin personas que tengan tales disciplinas por finalidad vital y se dediquen por completo a ellas. Es allí donde lo puramente cosmético de las aseveraciones mercantilistas emerge con claridad. Quienes las propugnan y propalan están de acuerdo en que es bueno tener una nación ilustrada, pero parecen no reconocer que ello exige una nación dispuesta a brindar recompensas por ilustrarla. La escasa atracción que hoy ejerce en Chile la profesión de maestro, la aceptación de un futuro magro en bienes materiales para quienes cultivan el saber puro, la crisis de las vocaciones científicas, la soberbia valoración del inmediatismo exitista son tal vez indicios de que la universidad chilena (entendida como un inefable sistema, de imposible homogeneidad) requiere aún más reflexión, más esfuerzo y más comprensión para “mezclar” sus misiones: la reactiva, frente a las necesidades y demandas del mercado laboral y social (que conduce al esquema profesionalizante), y la activa, dadora de sentido de las metas futuras y conformadora de las nuevas necesidades y demandas (que implica formación intelectual y espiritual). Paradóji-

camente, para abordar la segunda misión ha de reservarse un espacio “profesionalizante” que resguarde la integridad del saber como vocación y destino y no simplemente como herramienta de lucro.

En estos diversos contextos, la historia de la Universidad de Chile ofrece hoy algunas claves y permite entender algunos desarrollos.

Las experiencias recientes. Dos años del Programa de Bachillerato

La fisonomía definitiva de una experiencia depende de una pluralidad de factores. Al elaborar sucintamente algunos aspectos relacionados con la integridad del saber, el papel formativo de las instituciones terciarias y el valor de las disciplinas englobadas bajo el término *liberal arts* hay que considerar desde la idiosincrasia nacional hasta las prácticas presupuestarias, pasando por la tradición y la organización de las instituciones.

La emergencia y desarrollo de “ciclos básicos”, “estudios generales”, “programas de bachillerato”, entre otras denominaciones para ciclos de estudio o programas que aluden a la dimensión formativa (conocimiento más que información) de la enseñanza universitaria en Chile, han sido objeto de numerosas publicaciones. Para la Universidad de Chile, restablecer tal orientación planteó problemas organizacionales interesantes. Instalar el Programa Académico de Bachillerato en 1994 significó vencer algunas inercias institucionales: no menores entre ellas las vinculadas a la enseñanza profesionalizante, algunos mitos sobre el modo de relacionar investigación con docencia, sistemas de remuneración y evaluación de la actividad universitaria, equivalencia de estudios en apariencia semejantes, examen de los fundamentos epistemológicos de campos disciplinarios dispares o semejantes, metodologías docentes, por sólo citar algunas. Tales inercias no se manifestaron de inmediato. Tampoco fueron tales para buena parte de la comunidad académica. Ésta, como otras comunidades, sufre procesos periódicos de cohesión y desagregación y prefiere resistir el cambio bajo el principio de evitar lo incómodo. Nadie dudaba que instalar un modo generalista de introducir a los estudiantes a la formación profesional era deseable, pero pocos concebían igual los métodos para lograrlo. Se argumentaba a base de ficciones, más o menos cómodas, o dictámenes sobre cómo “debe ser” el trabajo académico. La implantación del Programa debió, finalmente, basarse en la persuasión y el argumento en proporciones variables (Lolas *et al.*, 1994).

En lo técnico, las razones esgrimidas no puede decirse que sean las mismas que las aceptadas por la comunidad universitaria. La “inmadurez vocacional” de los egresados de la Educación Media es uno de los factores

—no el único— que incide sobre la prolongación de los estudios. Reducir el tiempo que una cohorte de estudiantes pasa en las aulas es deseable fin. La preparación en varios campos del saber tiene implicaciones para el desempeño flexible y adaptativo de los profesionales en ambientes cambiantes y competitivos. La posibilidad de ingresar al mercado laboral con una preparación general adecuada podría ser atractiva para muchos jóvenes. El “tiempo para descubrir” y el “tiempo para cambiar”, ventajas reconocidas de un programa como el Bachillerato de la Universidad de Chile, han sido valorados de muy diversa forma por los profesores y los alumnos. Entre los comentarios negativos, hubo el muy evidente (anticipado en 1993) de lo pecuniario, insinuando que la Universidad sólo desearía incrementar matrícula, y el atendible de los estudiantes de carreras tradicionales que vieron en los futuros bachilleres alumnos privilegiados causantes de una postergación de sus necesidades. No infrecuente fue la admonición sobre la trivialización del saber y la necesidad de relación con la investigación científica. Hay que reconocer que el debate ha sido fructífero y estimulante y ha planteado nuevos problemas de desafiante resolución.

De los 150 estudiantes que ingresaron al Programa de Bachillerato en el primer semestre de 1994, se habían graduado 109 hacia octubre de 1996, lo que corresponde a un 72,7 %. Un 21,3 % (32 estudiantes) no completó el programa por renuncia (21 alumnos) o eliminación por motivos académicos (11 estudiantes), y un 6% fue autorizado a prolongar sus estudios. De los 109 graduados, 97 se incorporaron a carreras impartidas por la Universidad de Chile (10 a Kinesiología, 9 a Odontología, 8 a Psicología y Medicina, 7 a Sociología, 6 a Agronomía y Antropología, entre las opciones más utilizadas), 1 se incorporó a otra universidad y solamente 3 quedaron sin incorporarse a ningún estudio ulterior. Hay que destacar que de los 21 estudiantes que renunciaron al Programa, 11 lo hicieron por traslado e incorporación a otros estudios en la Universidad de Chile. Los encargados del Programa destacan en forma especial los efectos que él ha ejercido sobre el proceso de orientación profesional, indicando que un 38 % de los matriculados cambió su preferencia inicial, lo que incidió en el alto número de estudiantes que pudo proseguir estudios en áreas de su preferencia. Cualitativamente, existe la impresión de que hay diferencias entre los estudiantes del Programa de Bachillerato que se trasladaron a otras carreras y los alumnos que lo hicieron en forma directa, especialmente en lo que respecta a presentar un mayor sentido de pertenencia institucional y hábitos conducentes a la autonomía en el trabajo académico (Babul & Menke, 1996).

La existencia del Programa de Bachillerato ha ejercido efectos manifiestos sobre el diseño de planes curriculares de algunas carreras de la

Universidad, cuyos docentes han iniciado propuestas tendientes a modificar los currículos básicos y a instalar ciclos básicos comunes en algunas que hasta ahora no los tenían. Aunque no se podría afirmar que todos los miembros de la institución planifican su trabajo docente del futuro sobre la base de programas como el bachillerato, se considera la experiencia, hasta ahora, de gran valor institucional y se prevé su evaluación en términos positivos, como vía de ingreso de mayor importancia que hasta el presente en que coexiste con el ingreso tradicional a las carreras y programas de pregrado. Aunque se ha asegurado la transferencia a los estudiantes del Programa de Bachillerato a otras carreras, este pasaje sólo puede basarse en probados rendimientos y en adecuaciones curriculares. Los profesores participantes en el Programa, por su parte, valorizan el intercambio que él ha posibilitado, a veces en esferas distintas de la docente. Se podría decir que el Programa es un potencial factor reforzador de la cohesión institucional y se anticipa su mantención y perfeccionamiento, no solamente como vía de ingreso a la Universidad, sino como un ciclo formativo que reinserta la tarea universitaria en el proyecto cultural de la nación.

Referencias bibliográficas

- Babul, J.; Menke, L. "Informe sobre la Primera Promoción del Programa Académico de Bachillerato". Universidad de Chile, octubre 1996.
- Frühwald, W.; Jauss, H.R.; Koselleck, R.; Mittelstrass, J.; y Steinwachs, B. *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1991.
- Lolas, Fernando. "Apuntes para una ética del saber". *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*. Valparaíso, 1994, pp. 99-109.
- _____. *Ensayos sobre ciencia y sociedad*. Buenos Aires: Estudio Sigma-Editorial El Ateneo, 1995.
- _____. "Sobre el papel social de la Universidad de Chile". *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, N°1, pp. 37-43, 1995.
- _____. "Algunas aporías de la institución universitaria en Chile". Programa de Gestión Universitaria, Documento de Trabajo N° 5, Centro de Investigación Aplicada al Desarrollo de la Empresa, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile (febrero 1996).
- _____. "Las universidades chilenas y sus entornos: Dilemas y problemas". Programa de Gestión Universitaria, Documento de Trabajo N° 7, Centro de Investigación Aplicada al Desarrollo de la Empresa, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile (abril 1996).
- _____. "Universidades chilenas. Entre la inercia y el cambio". *Economía y Administración*, 128 (mayo-junio 1996), pp.23-25.
- _____. "Chilean education. An overview (with emphasis on higher education)". *International Education Forum* (en prensa).

Lolas, Fernando; Babul, Jorge; Menke, Luis. "Continuidad e innovación: El grado académico de bachiller en la Universidad de Chile". En *Bachilleratos en Chile. Educación del Futuro*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, 1994.

Weingart, P.; Prinz, W.; Kastner, M.; Maasen, S.; y Walter, W. *Die sogenannten Geisteswissenschaften: Aussenansichten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1991. □