

Desafíos éticos de la educación superior en el siglo veintiuno

Justo L. González

El tema que se me ha propuesto para esta ocasión es “Desafíos éticos de la educación superior en el siglo veintiuno”. El tema mismo requiere que nos acerquemos a él desde dos ángulos: El primero es la cuestión de los propósitos de la educación superior en general y sus valores éticos. El segundo es nuestro vigésimo primer siglo, y aquellas de sus características que hacen impacto sobre la tarea educativa, y en específico sobre la educación superior.

Comencemos por lo primero. El propósito de toda buena educación gira en torno a dos polos aparentemente contradictorios, pero ambos necesarios y en realidad complementarios. El primero de ellos podría llamarse socialización o, si se me permite inventar una palabra, el “tradicionamiento” de las nuevas generaciones. Toda sociedad que emprende una labor educativa considera que tiene ciertos valores, ciertos conocimientos y ciertas experiencias que es necesario transmitir a las nuevas generaciones. Ciertamente, una de las diferencias más significativas entre los seres humanos y el resto del reino animal es que los humanos sabemos dejar herencia y tradición para nuestros hijos e hijas. Las hormigas y otros insectos son animales sociales; pero hasta donde sabemos una generación de hormigas no traspasa sus conocimientos a la siguiente generación. Los humanos, en cambio, sí lo hacemos. Esto es cierto en todos los niveles de civilización y de educación. Así, por ejemplo, mucho antes de que se inventara la escritura nuestros antepasados empezaron a dejarles a sus sucesores los conocimientos agrícolas que habían adquirido a través de años de experiencia. El hecho mismo de que nuestros antepasados indígenas sabían cómo cultivar el maíz y la yuca, y cómo cocinar el producto de sus siembras, es ejemplo de ese

tradicionamiento que tiene lugar en toda sociedad humana, aun aparte de la escritura y de los sistemas de educación formal.

En sociedades como la nuestra, ese elemento “tradicionador” de la educación, que comienza en el seno de la familia, se ve en los diversos programas educativos. Cuando un niño o niña de unos cinco años de edad va a la escuela, y empieza a aprender a leer, se le está incorporando a una larga tradición. Naturalmente, al principio no se le enseña toda esa tradición, sino sólo aquella parte de ella que le es necesaria para formar parte de la sociedad. Así, por ejemplo, se le enseña que el símbolo “a” se pronuncia “a”, pero no se le dice que ello se debe a que hace siglos algún semita, posiblemente fenicio, inventó un sistema de escritura en el que la primera letra, alef, tenía la forma de los cuernos de un toro, y se llamaba alef precisamente porque ése era el nombre de tal animal. No se le dice tampoco que de allí surgió la letra alfa griega, y que fue tras un largo proceso que llegamos al alfabeto de hoy. Lo que se le dice es que esa letra se pronuncia “a”, y con eso basta. ¿Por qué? Sencillamente porque el propósito de lo que se le enseña es que pueda incorporarse a la sociedad y a sus tradiciones. El que la “a” se pronuncie como “a” es cuestión de tradición—y de una tradición puramente convencional, pues el mismo símbolo bien podría pronunciarse como una jota. Lo que nos importa al enseñar a alguien a leer es que se incorpore a esa tradición de tal modo que pueda emplear la lectura y la escritura para participar plenamente de la sociedad.

La enseñanza, a todos los niveles, siempre tiene algo de ese tradicionamiento. Si el niño de primer grado aprende a leer, el de tercero aprende sobre los taínos y sobre Cristóbal Colón, y el universitario aprende sobre Platón, Aristóteles, las guerras napoleónicas y la teoría de la relatividad.

En este punto es necesario señalar que, aunque este proceso de tradicionamiento se ve más claramente en las artes liberales, está también presente en las matemáticas y las ciencias. Cuando le enseñamos a alguien a sumar, a dividir, a resolver problemas algebraicos, a comprobar teoremas geométricos, o a hacer mediciones trigonométricas, le estamos enseñando lo que nuestros antepasados fueron descubriendo poco a poco, y le estamos ahorrando todo el trabajo de descubrirlo de nuevo. Así, en unos pocos años, podemos llevar a una niña desde los rudimentos mismos de las matemáticas hasta conclusiones a las que fueron llegando nuestros predecesores a través de una ardua labor de siglos y más siglos. Y lo mismo es cierto cuando les enseñamos sobre el sistema solar, sobre las reacciones químicas, sobre la estructura de los átomos, o sobre computación.

Luego, un aspecto esencial de toda educación es esto que me atrevo a llamar “tradicionamiento”. Con razón toda sociedad se asegura de que sus programas educativos incorporen las nuevas generaciones a sus valores tradicionales, a sus experiencias y a su historia.

Pero es importante no olvidar el otro polo del propósito de la educación. Ese otro polo es la innovación y el cuestionamiento. En nuestra sociedad occidental y moderna se subraya el valor del pensamiento independiente, del cuestionamiento de lo aprendido, de la innovación. Parte del propósito de la educación es enseñar a las nuevas generaciones a pensar independientemente, a mejorar sobre lo aprendido.

No siempre fue así. Es interesante notar que para nosotros el que algo sea “moderno” constituye una recomendación. Lo contrario es lo anticuado, lo que ya no funciona o ya no se cree. Pero ésa no es la única alternativa posible. Durante buena parte de la Edad Media, el decir que algo era “moderno” era un insulto, una

acusación de herejía. La palabra misma, “innovar”, quería decir subvertir el orden de lo dado, cuestionar la tradición, y por tanto errar. Y lo que fue cierto en la Edad Media en el Occidente ha sido cierto—y sigue siendo cierto—de muchas sociedades.

Esto se debe en parte a que el polo “tradicionador” de la educación fortalece la posición de quienes tradicionalmente han ejercido el control, mientras el polo innovador la debilita. En sus inicios, el antiguo Egipto fue una sociedad innovadora, y mediante sus innovaciones políticas, militares, económicas y arquitectónicas produjo una sociedad sin precedentes en la cuenca del Mediterráneo. Pero paulatinamente los resultados de aquellas innovaciones se volvieron tradición, y todo el sistema educativo se dedicó a apuntalar la autoridad de la tradición y a resistir toda innovación. El resultado fue que las castas gobernantes, tanto en lo político como en lo religioso, continuaron ejerciendo el control de tal modo que, salvo algunas notables excepciones, Egipto continuó viviendo de su reserva de gloria y de poder por más de diez siglos.

Pero el hecho mismo de tener que decir “salvo algunas notables excepciones” nos señala que la innovación siempre continúa, aunque sea limitada y lenta. En el caso de Egipto, esa innovación puede verse en la evolución de sus jeroglíficos y de los sistemas de escritura. Lo mismo ha sucedido en la cultura occidental aun en sus tiempos de mayor énfasis en la tradición. El sistema de numeración que hoy empleamos es un ejemplo de esto. Por siglo, la civilización occidental utilizó lo que hoy llamamos números romanos. Esto era lo que se enseñaba en las escuelas, lo que se empleaba en el comercio, y lo que se utilizaba para todo cálculo matemático. Entonces llegaron el cero y el sistema decimal, procedentes de la India a través de la civilización árabe. Los resultados de lo que

parecía ser una innovación fueron tan aparentes, que pronto el sistema decimal se impuso, y hoy llamamos “arábigos” a los números que usamos cotidianamente. ¿Se imagina usted lo que sería multiplicar en números romanos 949 por 94 (CMXLIX por XCIV)? Inténtelo alguna vez. Se puede hacer. Pero el proceso le tomará bastante tiempo. Debido a sus ventajas obvias, pronto el sistema de numeración árabe se impuso en las matemáticas, y particularmente en las ocupaciones, como la arquitectura y el comercio, en las que los cálculos y computaciones eran frecuentes y a veces complicados. Por largo tiempo, sin embargo, el antiguo sistema romano continuó usándose en las ciencias sociales y en la literatura—por ejemplo, en la numeración de capítulos. Poco a poco siguió desapareciendo, al punto que a fines del siglo pasado se utilizaba sólo en la cara del reloj y en algunas fechas en monumentos y lugares semejantes. Pronto se estudiará solo como un sistema muerto aunque de valor histórico, de igual modo que hoy estudiamos el latín que hablaban quienes empleaban aquel sistema de numeración.

Una de las características de la modernidad fue precisamente que la innovación se impuso por encima de la tradición como valor cultural y educativo. Al principio de la Edad Moderna, el Sol y la Luna todavía giraban en torno a la tierra. Quienes viajaban por tierra no podían superar la velocidad del caballo—la misma velocidad a que pudieron viajar Julio César y Carlomagno. Y quienes viajaban por mar no podían superar la velocidad del viento, quizá aumentada a corto plazo por los remos de las galeras—la misma velocidad a que viajaron los fenicios y los normandos. Los únicos mensajes que podían viajar más rápido que el caballo eran los que empleaban fumarolas y otros sistemas parecidos, y las palomas mensajeras. Los mejores libros eran los más antiguos; los mejores

procedimientos, los más probados por la experiencia de siglos; y los mejores pensamientos, los que muchos habían pensado y citado repetidamente por largo tiempo. Con el advenimiento de la Edad Moderna todo eso cambió. Ciertamente hubo oposición a las innovaciones. Basta citar el caso de Galileo. Pero a la postre la innovación se impuso al punto que hoy podemos enviar un mensaje desde San Juan hasta Calcuta en menos tiempo que el que le tomaría a Carlomagno montar sobre su caballo. Y ya no es solo la tierra la que gira alrededor del sol, sino que todo el sistema solar se mueve a velocidades vertiginosas por los espacios siderales.

El conflicto o tensión entre la educación como tradicionamiento y la educación como invitación a la innovación ha marcado las filosofías pedagógicas por largo tiempo. A principios de la Edad Moderna, se valoraban los profesores que mejor sabían transmitirle los conocimientos tradicionales al estudiantado. Hoy hay círculos académicos en los que el profesorado se evalúa casi exclusivamente sobre la base de su originalidad, es decir, de sus innovaciones. Al mismo tiempo, comúnmente se escucha, sobre todo en las grandes universidades, la queja de que los profesores famosos por sus descubrimientos e innovaciones ya no son maestros, ya no enseñan. Quienes subrayan la innovación acusan al partido contrario de querer utilizar la educación para apuntalar los regímenes y sistemas imperantes, y también de temer que la innovación pueda menoscabar la propia autoridad magisterial del profesorado. Quienes insisten en la necesidad del tradicionamiento acusan al partido contrario de invitar a sus discípulos a tomar atajos intelectuales, queriendo innovar antes de saber lo que ya se sabe, de buscar nuevas perspectivas y nuevas explicaciones sin conocer las que ya existen, y de hacerlo todo con falta de rigor académico e intelectual.

Tales conflictos no tienen solución, pues la educación, casi por definición, tiene que ser a la vez un proceso de transmitir la tradición del conocimiento y de invitar a la innovación. Sin entrar a discutir el valor de cada posición en tales conflictos, me permito sugerir que el orden educativo ideal es aquel en el que durante los inicios de la educación se subraya la tarea de transmitir la tradición, aunque dándole lugar a la innovación y la creatividad, y luego, según se va avanzando, se estimula cada vez más el pensamiento crítico que lleva a la innovación, aunque sin descuidar lo que ha sido dicho, producido y descubierto por generaciones anteriores. Luego, la educación superior, que es la que nos interesa aquí, tendría la tarea de invitar al estudiantado a tomar seriamente lo que ya se sabe y lo que antes se ha hecho, pero siempre con miras a mejorarlo, a impulsarlo en direcciones de creatividad innovadora.

Como instituciones comunitarias con responsabilidad social, las universidades—todas las universidades, sean cristianas o no, sean públicas o privadas—tienen la obligación de sostener y practicar ciertos principios que las capacitan para cumplir con su función social. Estos son bien conocidos, y no hay que abundar sobre ellos. Pero señalemos al menos tres de ellos:

El primero es la integridad académica. Tal integridad se aplica por igual a la dimensión de la educación como traspaso de la tradición como a su dimensión crítica e innovadora. Como he tratado de señalar, la labor educativa tiene una dimensión de traspaso de la tradición y otra de reflexión crítica e innovadora sobre esa tradición. En la primera dimensión, se le traspasa al estudiantado lo que ya se sabe y se conoce—o al menos lo que en el momento presente se cree saber y conocer. En la segunda dimensión, se estimula al estudiantado al juicio crítico sobre lo dado y lo aprendido, a la innovación más allá de la tradición, a la creación

de nuevos elementos que a la postre bien pueden llegar a ser parte de la nueva tradición que se va forjando. Para que esto ocurra, es necesario que tanto el currículo como el profesorado sean ejemplo de ambas dimensiones. Un currículo en el que todo se limita a aprender los que otros ya saben, es defectuoso. E igualmente defectuoso es un currículo en el que se pretende desarrollar el juicio crítico sin exigir que se aprenda aquello sobre lo cual se hará tal juicio. Un profesorado que sencillamente sabe lo que otros saben, y se dedica a repetirlo y traspasárselo al estudiantado es defectuoso. E igualmente defectuoso es un profesorado que se dedica a la innovación y al juicio crítico sin antes dedicarse a la ardua labor de conocer lo que otros han dicho y escrito, sin estar al tanto del contexto todo de sus propias disciplinas.

Aunque todo esto parezca una perogrullada, es necesario repetirlo e insistir en ello, porque las circunstancias presentes invitan a muchas instituciones a desentenderse de la integridad académica en ese sentido amplio. Lo más común, dada la explosión demográfica que está teniendo lugar en las instituciones universitarias, es pecar en la dirección de requerir solamente el conocimiento de lo sabido, y no la capacidad para el juicio crítico y la práctica del mismo. Las aulas están rebosando, y los profesores y profesoras no dan abasto. Tenemos que buscar quien enseñe, y en tales circunstancias lo único que se pide para enseñar es que se “conozca la materia”. No que se tenga la capacidad de ejercer juicio crítico sobre ella, o que se conozcan los puntos sobre los cuales el debate continúa y en los cuales la innovación es más probable, sino solamente que se sepa más que el estudiantado, que se pueda explicar el libro de texto, que se pueda calificar cuánto cada estudiante ha aprendido.

Cuando en tales circunstancias se estimula el pensamiento innovador, como

indudablemente debe hacerse, se corre el riesgo de que se confunda la novelería con la innovación, que profesores que no conocen a profundidad su propio campo se lancen a producir nuevas teorías y nuevas interpretaciones que carecen de fundamentos intelectuales o que desconocen elementos generalmente conocidos en esos mismo campos.

La integridad académica requiere entonces que nuestras instituciones empleen, busquen y promuevan un cuerpo docente verdaderamente ducho en los diversos campos del conocimiento y de la investigación, que ese cuerpo docente sea capaz de practicar el juicio crítico, y que todo esto sirva como modelo para lo que se le exija al estudiantado en cada curso y en todo el currículo.

El segundo principio de la legítima institución universitaria es la libertad de pensamiento. Aunque a los humanos siempre parece gustarnos obligar a otros a pensar como nosotros, la universidad no está para decirle a cada cual cómo debe pensar. La universidad es un ámbito en el que el pensamiento crítico siempre tiene lugar. Ciertamente, tal pensamiento crítico ha de rechazar lo descabellado. Si alguien insiste en que la Tierra es llana, no hay que hacerle mucho caso. Pero con todo y eso, todo el conocimiento supuestamente dado, todo eso que en este contexto he dado en llamar tradición, puede ser objeto de juicio crítico. En las disciplinas universitarias no hay vacas sagradas, siempre y cuando tales vacas se critiquen con verdadero conocimiento de causa, con los mejores instrumentos intelectuales y con rigor académico.

Dentro de este contexto, permítaseme un breve paréntesis para referirme a eso que llaman permanencia, inamovilidad o, en el uso más común, “tenure”. El propósito principal de la permanencia académica no es premiar a quien saber mucho, enseña bien, o publica libros importantes. El propósito es más bien

garantizarle al profesorado la libertad académica. En toda institución, no importa cual sea, hay ídolos que no se permite tocar. En toda institución se sienten presiones externas que pretenden dirigir los caminos de la institución. Esto es cierto de las grandes corporaciones, de las empresas privadas, y hasta de las familias. Lo mismo sucede en cualquier universidad. Un caso de esto se vio en el Seminario Teológico de Princeton, cuando en su jubilación el profesor Charles Hodge declaró que su gran orgullo era que durante todos sus años en esa institución no había permitido que una sola idea nueva entrase en ella. La postura de Hodge y de quienes le apoyaban le hacían la vida imposible a cualquier profesor que se atreviera a cuestionar lo que para ellos era la única ortodoxia posible.

El propósito principal de la permanencia académica es entonces garantizarles a las profesoras y profesores que han mostrado integridad académica, juicio crítico y capacidad de innovación que se les permitirá continuar con sus estudios, sus juicios y sus innovaciones sin temor a represalias institucionales. El propósito de la permanencia académica es permitirle al profesorado llevar sus estudios hasta donde le lleven, sin tener que cuidarse de que sus conclusiones sean o no del agrado de la administración o de la sociedad en general. El propósito es darle a la administración un arma de defensa contra las críticas que puedan hacersele al profesor o profesora que diga o enseñe algo que no sea del agrado de todos. Cuando así se le entiende, la permanencia académica es un elemento indispensable en la buena educación universitaria. Pero cuando la permanencia académica se vuelve solamente un premio por años de servicio o por servicios prestados, corre el peligro de estimular a quien la tiene, no ya a lanzarse por nuevas avenidas de investigación, sino a descansar sobre los laureles—y así se da

el fenómeno de que hay instituciones en las que algunos de los profesores menos respetados y admirados por el estudiantado son precisamente aquellos que gozan de permanencia académica.

En tercer lugar, junto a los principios de la integridad académica y de la libertad del pensamiento, me permito señalar otro principio que rara vez se menciona en discusiones sobre estos temas. Es el principio de la integridad comercial. Aunque una universidad no es una institución comercial como lo pueden ser una fábrica de zapatos o un quiosco de frutas, sí tiene dimensiones comerciales que es preciso tener en cuenta, y en las cuales ha de haber también una dimensión ética.

De igual manera que una fábrica de zapatos tiene la obligación de producir y vender zapatos cuyas suelas no se caigan, y el quiosco de frutas tiene la obligación de vender frutas de cierta calidad, así también toda universidad u otra institución de educación superior tener la obligación de darle al estudiantado lo que se le promete. Pululan los anuncios cibernéticos que nos llegan todos los días promoviendo programas educativos que supuestamente nos harán enfermeros, o agrimensores, o técnicos de televisión, o hasta doctores. La ética le requiere a toda universidad, al igual que a toda institución comercial, dar lo que promete, y asegurarse de que lo que da es de primera calidad. A veces esto es difícil en el mundo de competencia en que vivimos. Hay otras instituciones que ofrecen programas paralelos a los nuestros, y que requieren menos estudios, menos matrícula, menos tiempo, menos dificultades de admisión. En tales casos, nuestra situación es semejante a la de una fábrica de zapatos cuya competencia ofrece zapatos a medio precio. Y, de igual modo que la fábrica de zapatos bien puede ofrecer ventas y descuentos especiales, así también las universidades ofrecen

incentivos y programas especiales.

Todo esto está bien y es inevitable. El problema viene cuando la fábrica de zapatos, en el fragor de la competencia, empieza a producir zapatos de mala calidad, cuando las suelas se desencolan, o el cuero se resquebraja. Lo mismo sucede con las instituciones educativas. Hay que competir. Si hay un cuerpo magisterial en la comunidad que requiere más estudios, y solamente puede hacerlos los sábados o por las noches, hay que establecer programas nocturnos y sabatinos. Si el estudiantado no puede cubrir los costos de matrícula, hay que buscar el medio de rebajar la matrícula, de obtener otros fondos y fuentes de ayuda. El problema viene cuando, como una mala fábrica de zapatos, se ofrece una cosa y se entrega otra; cuando se dan títulos de menos valía que los de otras instituciones; cuando se les dice a los graduandos que están preparados y preparadas para ciertas funciones y ocupaciones, cuando en realidad no lo están. Y, en tales casos, sucede lo mismo que en una fábrica de zapatos: al ver que las suelas se desencolan, el público les pierde confianza, y sus zapatos valen cada vez menos. En el caso de las instituciones universitarias, cada vez que una persona con un título cualquiera de esa universidad se muestra incompetente, cada vez que se le ve tener menos conocimientos o habilidades que otras personas con títulos semejantes de otras instituciones, nuestros títulos se devalúan. Luego, la integridad comercial no es solamente cuestión ética, sino que a la postre es cuestión de buenas prácticas comerciales.

Pero cambiemos el tema. Cuando se me pide que en un recinto como este hable acerca de los “desafíos éticos de la educación superior en el siglo veintiuno”, dada la historia de la Universidad Interamericana de Puerto Rico,

entiendo que se trata de los desafíos éticos desde una perspectiva cristiana. Desde tal perspectiva, nuestro principal propósito en la educación no puede ser ni preparar a los estudiantes para que puedan descollar sobre el resto de la sociedad y acumular recursos, prestigio y privilegios, ni el mero engrandecimiento de nuestras instituciones educativas, de modo que ellas también puedan acumular recursos, prestigio y privilegios. Todo eso puede venir por añadidura. Pero el propósito de la educación desde una perspectiva cristiana tiene que incluir el servicio al prójimo, y a ese prójimo comunitario que es la sociedad en general. La universidad cristiana es una institución de enseñanza, sí; pero es una institución de enseñanza al servicio del prójimo y de la sociedad. Una institución de enseñanza superior que se llame cristiana tiene que entender que, de igual manera que ella misma es una institución de servicio, así también su meta ha de ser estimular el sentido de servicio entre su alumnado, y capacitarle para servir mejor.

Por ello, ya que lo que nos interesan son cuestiones éticas, y no solamente pedagógicas o administrativas, conviene que cuestionemos también el propósito de la educación, aun aparte de cuán tradicional o cuán innovadora deba ser. ¿Para qué enseñamos? ¿Con qué propósito estudian quienes vienen a nuestras aulas? La ética tiene siempre una dimensión teleológica, mira siempre hacia los fines deseados en una acción o decisión cualquiera. En este caso, si lo que pretendemos investigar son las dimensiones éticas de la educación superior, se impone la necesidad de que nos hagamos la pregunta teleológica: ¿Para qué? ¿Con qué fin?

Respecto a esto, comencemos diciéndolo sin ambages: El propósito principal de una universidad cristiana no es promover la conversión de su estudiantado. En ciertos círculos eclesiásticos, hay quien evalúa las universidades cristianas sobre la base del número de conversiones que producen. Pero ése no es

el propósito esencial de una universidad cristiana. Ciertamente, esperamos que el ambiente en tal universidad, y el ejemplo de buena parte de su profesorado y administración, sean testimonio del valor e impacto de la fe. Pero la universidad está, primero, para educar; y, segundo, para investigar y divulgar. Quien viene a estudiar a una institución como ésta, viene buscando educación, y si nuestro contrato con tal persona no dice una palabra sobre su posible conversión, hacer de tal conversión el centro de nuestra agenda constituye una violación de contrato, si no en lo legal, ciertamente en lo ético. Como creyentes, ciertamente deseamos compartir con otras personas el gozo de nuestra fe. Pero con todo y eso, tal no es el propósito de la universidad cristiana. Si alguien se convierte, nos regocijamos en ello. Y si no se convierte, nos regocijamos en la educación que podemos darle.

¿Cuál es entonces el propósito de una universidad cristiana en el día de hoy? Me permito sugerir que la principal contribución que tal universidad puede hacer en el día de hoy es promover y ofrecer una educación orientada hacia el servicio, y no sencillamente hacia el éxito personal. Recuerdo como si fuera hoy una lectura que tuve que hacer cuando estaba en tercer o cuarto grado de escuela primaria. Se trataba de una historia sobre dos muchachos que iban caminando por la carretera, y vieron un rótulo a la entrada de una casa. El primero, como no sabía leer, pasó de largo. El segundo leyó: “Se regala una bicicleta”. Tocó a la puerta de la casa, entró, y salió con su flamante bicicleta, para regocijo suyo y envidia de su compañero.

La lección era obvia: “Aprende a leer para que sepas cuándo se regalan bicicletas. Aprende a leer para que tengas ventaja sobre quienes no aprenden.” Y lo mismo nos decían después respecto a otras disciplinas: “Aprende aritmética para que nadie te engañe. Aprende aritmética para que seas bueno en los negocios

y ganes mucho dinero.” Y lo mismo nos siguieron diciendo en la escuela superior y hasta en la universidad: “Aprende para descollar. Aprende para alcanzar los empleos más lucrativos. Aprende para que tengas un título que te permita ejercer una carrera y ganar más dinero.”

El empleo de tales motivaciones es siempre una tentación para las instituciones de enseñanza superior, que las emplean para reclutar estudiantes. Y el buen éxito comercial de tal motivación se pone de manifiesto en todos esos correos electrónicos que recibo a diario en eso que en buen castellano llaman “spam”: “La enfermería es una carrera lucrativa. Matricúlate con nosotros y te garantizamos un buen sueldo.” Pero ni una palabra acerca de la enfermería como carrera de servicio. “Matricúlate en esta maestría en administración, y serás ejecutivo de una gran corporación, con cientos de empleados y un buen bono cada año.” Pero ni una palabra acerca de los propósitos últimos de la administración, del bienestar de los empleados, o de los negocios como servicio público. En otras palabras, ven y estudia con nosotros para que te ganes la bicicleta y los demás sigan a pie. Y hasta en el campo de la preparación de ministros y pastores sucede lo mismo. Hace poco leí en la red cibernética un mensaje de un buen señor que decía: “Este programa sí es bueno. Antes de entrar a él, yo predicaba por un racimo de plátanos, y ahora ando en Cadillac.” Ya no es una bicicleta, sino un Cadillac. Pero ni una palabra de aquel Jesucristo quien no tuvo siquiera donde reposar la cabeza, y que entró en Jerusalén cabalgando sobre un humilde pollino.

Ciertamente, la competencia—la buena competencia—es parte de la vida en comunidad. Pero cuando esa competencia se vuelve el propósito de la vida se pierde el norte ético, y la educación amenaza con volverse un sistema de obtener licencias para aprovecharse de la necesidad o la ignorancia de los demás.

La ética cristiana exige que la educación superior tome un rumbo diferente. La buena educación no puede ser jamás un asunto absolutamente privado, o una empresa solamente para provecho propio del estudiante, o para provecho de la institución que la ofrece. No es solamente cuestión del alumno o la alumna y del profesor o profesora. La educación es una actividad comunitaria, en la cual participa toda la comunidad. Es por esto que hay escuelas y universidades públicas, a las cuales contribuye un fisco que es propiedad común de toda la sociedad. Y es también por eso que a las instituciones privadas se les ofrecen ventajas contributivas. La educación es un elemento tan importante en la vida de la sociedad toda, que esa sociedad está dispuesta a invertir en ella. Aun las universidades privadas, si tienen conciencia ética, no son negocios privados. Son empresas comunitarias. Y como empresas comunitarias que son, tienen una responsabilidad social y comunitaria.

Pero esa responsabilidad se duplica en las universidades cristianas. Si algo es distintivo y fundamental en la ética cristiana, ese algo es el amor; pero no el amor únicamente como sentimiento, sino el amor como actitud que se vuelca en servicio al prójimo, y particularmente al prójimo necesitado. Si una universidad que se llama cristiana no es una institución de servicio, no es cristiana. Y si esa universidad no produce graduadas y graduados comprometidos al servicio, es como sal que ha perdido su sabor. Así como la sal que perdiera su sabor no sería sino uno más de los tantos minerales que existen, así también una universidad llamada cristiana que no fuera institución de servicio no sería ya sino una más de tantas universidades que existen en nuestra sociedad.

Esto es cuestión de currículo, de métodos pedagógicos, de prácticas de reclutamiento y admisión, de administración, y de la vida toda de una universidad

crisiana. Es cuestión de reclutar y admitir estudiantes sobre la base explícita de que nuestra tarea será capacitarles para el servicio a la comunidad. Es cuestión de que el currículo de cada especialización o campo de estudio incluya oportunidades de ver cómo tal especialización puede y debe usarse para el bien público. Es cuestión de que la administración busque los recursos para ofrecerles educación a quienes no pueden costearla. Es cuestión de que el cuerpo docente muestre que su motivación principal no es la competencia entre sí, ni el descollar individual, sino la conjunta búsqueda de la verdad y de su aplicación al bienestar humano, y el esfuerzo común por señalarle al estudiantado caminos de servicio.

Pero el tema que se me ha señalado sugiere que hay también un elemento cronológico en la cuestión; que hay aspectos específicos del siglo veintiuno que es necesario tener en cuenta al hablar acerca de la responsabilidad ética en la educación superior. ¡Debo confesar que yo mismo ando casi siempre por los siglos segundo al cuarto, y que el vigésimo primero no es cuestión que me haya dedicado a estudiar! Pero sí me ha tocado vivir en este siglo veintiuno, y observar cómo se practica la educación superior en él, y es solamente sobre la base de esas credenciales empíricas más bien que teóricas que me atrevo a hacer algunas observaciones.

Esas observaciones se limitarán a una—o a varias envuelta en una sola hoja de plátano—y con ella termino, ¡para alivio y regocijo de ustedes!

Si hemos de hablar acerca del siglo veintiuno, tenemos que tratar acerca del papel central de los programas de computación y de las comunicaciones cibernéticas en nuestros días. Algunas de las consecuencias de este fenómeno son también obvias, y por ello solamente las menciono. La primera a que tenemos que

enfrentarnos quienes nos dedicamos a la docencia es el problema del plagio, que la red cibernética ha hecho práctica común para algunos estudiantes (¡y a veces hasta para algunos supuestos investigadores!). Hay en el mercado, para la venta, ensayos sobre casi cualquier tema de investigación que se requiera para cualquier curso. Otras consecuencias obvias son la popularidad de cursos a distancia, y hasta de currículos completos, el uso de computadoras para presentaciones en “power-point” u otros programas semejantes, la mayor accesibilidad de libros y otros materiales que no siempre están disponibles en nuestras bibliotecas, la posibilidad de ofrecer cursos en los que participen y dialoguen personas separadas por largas distancias, la necesidad de inversiones en productos y materiales cuya vida útil es brevísima, el modo en que ello aumenta los costos administrativos de la educación, etc.

Pero un tema que tenemos que considerar, más allá de si la red cibernética se presta para cierto tipo de investigación y de enseñanza, o de qué ventajas y desventajas tiene, es el modo en que su existencia misma afecta el proceso educativo. Cuando yo estudié, daba por sentado que todos mis maestros y maestras sabían más que yo. Fue solamente en los niveles más avanzados que, gracias a la especialización, pude pensar que sobre algunas cosas yo sabía más que ellos. Tal ha sido premisa fundamental de la educación a través de los siglos. Pero hoy ya no es así. Hoy cualquier estudiante de escuela primaria bien puede saber más que sus maestros acerca de computación y de las comunicaciones cibernéticas. En las aulas de enseñanza superior, frecuentemente sucede lo mismo. Son pocos los casos en los que no hay en el aula alguien que aventaje al profesor o profesora en tales materias. Y no cabe duda de que esto presenta enormes posibilidades educativas, y que comunica directamente el salón de clase con el resto del mundo. Usted

menciona un libro, pero no se acuerda del título exacto, y en treinta segundos un estudiante le dice cómo se llama, dónde está a la venta y cuánto cuesta. Hoy puede usted estar dictando una conferencia sobre Nigeria, al tiempo que alguno de los presentes está leyendo noticias de última hora llegadas de Nigeria que usted no vio antes de entrar al aula.

Esto tiene consecuencias importantes para el sentido de autoridad y de colegialidad en el salón de clase. Hasta bien avanzado el siglo pasado, el profesorado tenía autoridad porque sabía más que el estudiantado. Cuando usted entraba al salón de clase, el estudiantado abría sus libretas para tomar nota de lo que usted decía, y así aprendía. Hoy usted entra al mismo salón, y el estudiantado no abre libretas, sino computadoras; y éstas le dan acceso inmediato a lo que antes pudo haberle tomado a usted varias horas y hasta días. Esto puede parecernos un cambio insoportable, y podemos continuar una lucha de retaguardia para evitar las consecuencias de la nueva situación. Pero, nos guste o no, la verticalidad tradicional de la educación se está derrumbando, sobre todo al nivel de la educación superior. Esa verticalidad se fundamentaba en que usted enseñaba y el alumnado aprendía. Todavía hoy su función es enseñar; pero esto tiene que hacerse con un grado de horizontalidad y colegialidad que antes no existía. Armados de sus computadoras y de la información cibernética, los alumnos y alumnas son sus colegas en la búsqueda e interpretación del conocimiento.

En lo que a la ética se refiere, esto quiere decir que la educación superior tiene hoy la oportunidad de hacer mucho mejor que antes lo que siempre debió haber hecho: afirmar el conocimiento, las experiencias y las contribuciones del estudiantado. Entre las parábolas de Jesús hay una en la que quienes fueron contratados primero, y por tanto trabajaron más, se quejan porque el patrono les

paga lo mismo a quienes llegaron a última hora. Algo parecido está sucediendo en la educación. Quienes hemos llegado al profesorado nos sentimos defraudados al no poder tratar a nuestro estudiantado con la misma verticalidad con que se nos trató. Después de todo, ¡llegamos primero! ¡Y hemos trabajado más! ¡Que pasen ellos también por lo que pasé yo! Tales actitudes son naturales. Pero si hablamos de una ética cristiana de la educación superior, quizá debamos empezar a ver en lo que está aconteciendo gracias a la red cibernética algo de aquello a que se refería Jesús al declarar que hay primeros que serán postreros, y que los postreros serán los primeros. ¿Tendremos entonces la capacidad moral para regocijarnos ante estas nuevas circunstancias que vienen a privarnos de nuestros bien ganados privilegios?

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el tema de las computadoras y de la red cibernética, está el tema de la tecnología. No cabe duda de que el siglo veintiuno es un siglo de tecnología—y de adelantos vertiginosos en la tecnología misma. Lo que era de avanzada al empezar el siglo, resulta obsoleto hoy—menos de una década más tarde. La competencia entre las naciones y entre las corporaciones está principalmente en la tecnología. Repetidamente se nos dice que, si el país ha de avanzar, necesitamos más personas preparadas en cuestiones de tecnología. Sin ellas, nos estancaremos en el pasado, y no podremos competir en la economía del siglo veintiuno.

Todo esto es cierto, y cualquier centro de estudios superiores que se considere digno de tal título tiene la obligación de ofrecerle a su estudiantado la última palabra en tecnología. Y esto, no sólo en el campo de la comunicación, sino también en el de la medicina, la farmacopea, la agricultura, el comercio, etc.

Pero en todo esto se corre un riesgo que toda buena universidad—y

ciertamente toda universidad cristiana—tiene que afrontar. El riesgo está en que la tecnología convierta al individuo en una pieza en el engranaje de la producción—quizá una pieza importante, pero con todo y eso una pieza. Si en tiempos antiguos la persona valía por la nobleza de su nacimiento y por su sangre azul, hoy vale por lo que sabe y por cómo sabe aplicarlo. Prueba de ello es que cada vez más, cuando nos encontramos con personas desconocidas, en lugar de preguntar quién es preguntamos qué hace. La persona hoy vale por lo que hace; y por ello quien está al frente de los adelantos tecnológicos parece valer más.

Pero lo cierto es que una persona es mucho más que sus conocimientos o que su contribución a la economía. ¿De qué me vale poder mandar cohetes a Júpiter, si no sé disfrutar de un cuadro de Goya, de una sinfonía de Beethoven, de un poema de Llorens Torres, o de un rato en silencio con mi familia y amistades? Jesús lo diría de otro modo: de nada nos vale ganarnos el mundo si en el proceso mismo perdemos el alma.

Lo que esto implica para quienes nos dedicamos a la enseñanza superior es que una de nuestras principales contribuciones al desarrollo de nuestro estudiantado tiene que ser promover su desarrollo integral. En la mejor teología cristiana, el ser humano no es ni un alma incorpórea ni un mero cuerpo. El ser humano es una totalidad. Una institución cristiana de educación superior ha de buscar desarrollar y enriquecer esa totalidad. Lo que necesitamos producir no son tecnólogos, sino seres humanos duchos en la tecnología y en los conocimientos de hoy. Naturalmente, esto implica que un buen currículo universitario tiene que darles lugar a las artes, las letras y las ciencias humanas. Pero con eso no basta. Si relacionamos esto con lo que acabo de decir, resulta que la principal contribución que un buen profesorado ha de traer a su aula no radica sólo en su conocimiento

del campo en que enseña, sino también en su conocimiento de lo que significa ser humano. Si enseño, por ejemplo, matemática avanzada, debo hacerles ver a mis estudiantes cómo integro eso en mi vida toda, cómo me gozo todavía con un buen chiste, con un bello paisaje, o con una amistad estrecha. Lo que traemos entonces al aula y a las relaciones que de ella surgen son nuestros conocimientos, sí; pero nuestros conocimientos todos: lo que hemos aprendido en la tarea de investigación, y lo que hemos aprendido en la tarea, mucho más importante, de la vida misma.

Mucho se habla en las teorías acerca de currículos sobre la necesidad de integración. Y tal integración es necesaria. Pero no se trata solamente de una integración del conocimiento, sino también de una integración de ese conocimiento con la vida toda, tanto privada como social. Por eso ya en el siglo XIX bien dijo un famoso educador que “enseñar puede cualquiera; educar, sólo quien sea un evangelio vivo”.

Si bien lo miramos, veremos que eso es lo que implica el nombre mismo de esta institución: “*universidad*”. Cuando la palabra empezó a usarse para centros como éste, en los mejores tiempos del Medioevo, la etimología misma indicaba que la uni-versidad era un centro donde se pretendía unir todos los conocimientos en una misma dirección, hacia una misma meta. Hoy, se ha producido una explosión del conocimiento que los antiguos universitarios jamás sospecharon. Pero una explosión no indica sólo crecimiento, sino que indica también dispersión, fragmentación. El conocimiento no sólo ha aumentado, sino que también, con la diversidad de escuelas, departamentos y especialidades, se ha fragmentado a tal punto que el ideal de la universidad que muchos tenemos no es el de una *universidad*, sino más bien de una *multiversidad*, de un sitio que nos presta apoyo

para seguir cada cual en pos de sus intereses y sus disciplinas. Esa diversidad es buena y admirable. Pero si nos quedamos en eso, no estamos educando al ser humano integral para una vida íntegra. Estamos solamente produciendo piezas para el engranaje de la sociedad. Más allá de esa multiversidad, la universidad—y sobre todo la universidad cristiana—tiene la tarea de señalar hacia esa unidad que es el origen y el fin último de todas las cosas—esa unidad que un antiguo creyente expresó diciendo que “por él *todas* las cosas fueron hechas, y sin él *nada* de lo que ha sido hecho fue hecho. En él estaba la vida, y la vida era la luz de los humanos.” Esa vida, esa vida que todo lo incluye, esa vida de conocimientos e investigaciones, de esperanzas, de amores y de tragedias, esa vida plenamente humana, ésta es la vida para la que una verdadera universidad verdaderamente cristiana ha de prepararnos.