

Editorial

Desde su creación, *Consonancias* ha venido publicando trabajos de autores provenientes de nuestra Universidad y de otras casas de altos estudios, así como también fragmentos de escritos de investigadores ya consagrados como *clásicos*. Esos trabajos han sido de dos tipos: o bien han expuesto las características propias de algunas de las disciplinas desarrolladas en la Universidad para mostrar los *bordes* de las mismas, donde ellas se abren a una posible armonía con algún otro saber o con distintos saberes tomados en general, o bien han intentado una exposición abarcadora para hacer ver la *integración del saber* como tal. En los dos tipos de exposición, en casi todos los casos, la consideración de las distintas disciplinas se ha alzado también, con mayor o menor detalle, hasta la atención de los modos de la articulación de los saberes con la vida y la confesión de la fe cristiana. El ensayo que se publica en este número de *Consonancias* tiene la particularidad, precisamente, de: 1) aquella exposición abarcadora señalada, 2) más la consideración de la recién mencionada atención a la vinculación con la vida y la fe cristiana; 3) pero, además, el autor –Consejero del IPIS y profesor de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la UCA– se preocupa por poner todo lo anterior en relación con la vida universitaria como tal o, más precisamente, con los distintos tipos de universidad posibles, y ello, a su vez, con la atención a los tipos vocacionales de los alumnos universitarios.

El texto del doctor Rubio que aquí se presenta reúne múltiples cuestiones decisivas en un encadenamiento que requiere una máxima atención en su lectura. Se pueden discernir algunos ejes de la reflexión. La idea principal, que penetra todos los pasos de la exposición es enunciada con el término *urdimbre creencial*, que Rubio toma de su maestro Jorge Saurí y que, con matices, se halla como patrimonio común en la fenomenología, donde recibe el nombre de *horizonte* o *mundo*. Se trata de los supuestos implícitos –no tematizados– que como cierta herencia, como cierto *a priori* cultural, posee todo hombre en el despliegue de sus conocimientos. Así, todo lo que se va conociendo recibe su significación de tal horizonte, sin cuya presencia sería imposible cualquier conocimiento. De esta manera, es necesario afirmar que el sujeto cognoscente se halla desde un comienzo implicado en lo que conoce.

Pero destaca muy bien el autor que esa implicación del sujeto puede ser de distinta naturaleza. Así, en el horizonte hoy predominantemente naturalista han de aparecer objetos naturales –las cosas de la naturaleza y otras que se apoyan en lo propio de ella para su propio despliegue– para un sujeto anónimo, esto es, despojado de afectividad, de interioridad propia, convertido en un lugar vacío, de asentamiento de la razón universal. Por el contrario, allí donde pueda desplegarse en propia presencia el mundo familiar donde el horizonte que se manifiestan las preteóricas cosas de la vida, ya sea en los lenguajes originarios de los mitos, en el de las poesías o aun en el lenguaje cotidiano interpersonal, dialogante, que habla de lo que *nos pasa*; allí sale a la luz la radicalidad de la intimidad personal, con toda su riqueza que siempre muestra nuevas facetas y crea así nuevos lenguajes.

Ambos modos de existencia –de comprensión, de lenguaje– pueden darse en todo hombre y, para nuestro caso, en todo alumno de nuestra universidad. Pero es el segundo modo de existencia el que se halla en condiciones de llevar adelante una

verdadera *integración del saber*, hasta llegar incluso, afirma Rubio, a la celebración religiosa. El primero –las ciencias con su modo (no absoluto) de despliegue de la existencia– se presenta como el que da lugar preponderante a las distintas variantes de lo que puede llamarse una “universidad *profesional*”, donde las humanidades –si se dan– solo aparecerán como un *complemento cultural* para los alumnos.

Dada la preponderancia de lo que el autor señala como la *perspectiva naturalista* de la existencia, no cabe duda de que una universidad de *carácter humanista* ha de aplicarse a la tarea investigativa y docente de despertar a los alumnos –que poseen preponderantemente aquel horizonte– al otro modo, integrador, del despliegue de los *saberes*.

Interdisciplina e integración del saber

J. Manuel Rubio

Plantear la necesidad de una tarea de integración supone que se está partiendo de la suposición de algo fragmentado que la requiere. Según cuáles sean las fragmentaciones que se consideren, serán las modalidades de integración que puedan pensarse. Como el planteo es sobre el saber, tampoco es algo unívoco, ya que se pueden diferenciar distintos modos, incluso grados, del saber, o reservarlo para un modo de considerar la experiencia diferente de otra que sería de conocimiento. Para abordarlo nos serviremos de la vida universitaria; por eso vamos a considerar la demanda que esta institución recibe por parte de quienes vienen a formarse y las respuestas que se les da. Avanzando en ello, tomaremos en cuenta los lenguajes con que se lo expresa y cómo en éstos se pueden leer actitudes diferentes, para, luego, intentar en un esquema dar forma a una posible interpretación que diferencie la interdisciplina de la integración del saber.

1. Delimitación desde las fragmentaciones

Recortamos para el análisis cuatro modos posibles de localización de esta fragmentación: la que sucede por la especialización, el planteo de la relación de las ciencias y la sociedad que las alberga, el diálogo entre los científicos y, por último, la consideración epocal sobre el hombre mismo.

Un primer modo estaría en cómo se plantean los conocimientos en nuestra época, donde la característica es la *especialización en los estudios*, llegando la fragmentación a tal punto que incluso pueden darse situaciones donde profesionales, aun de una misma disciplina, a veces tienen dificultado el intercambio porque desconocen las bases del trabajo del otro. La fragmentación también se localiza en la *relación de las ciencias con la sociedad* en la que se hacen esas investigaciones, que pueden estar más marcadas por problemas económicos de mercado que por decisiones de política social necesarias para ese grupo social. Asociada a ellas, es la fragmentación en el *diálogo entre científicos* donde, además, importan las distribuciones de poder y de fondos de financiamiento, más importante a veces que las diferencias por las posiciones teóricas. Una cuarta manera se la puede captar *en el modo de considerar al hombre mismo*, como se muestra en la cultura en cuanto tal, que presenta la impronta de lo fragmentario y unidimensional, generando una visión y una vivencia reductivas de lo humano: reducción del hombre a la máquina, del hombre al animal, reducción a sus órganos, a la cosa.¹

Queda claro que a la integración es posible acercarse de múltiples maneras. Teniendo en cuenta los cuatro modos de fragmentación descriptos, se capta que, al mostrar dimensiones distintas entre ellos, se requieren abordajes diferentes. También variará qué se intenta integrar. Pueden ser *los conocimientos* que son posibilitados por el paradigma de una disciplina científica, donde lo que se considera *hechos* de estudio será

¹ GUILLEBAUD, J. C.: *Le Principe d'humanité*, Seuil, París, 2002.

la llamada *base empírica* recortada desde ese paradigma. Pero distinto será el planteo si se hace un abordaje desde un *orden del saber* propio del mundo de la vida, con las preguntas existenciales que se desprenden según los horizontes de comprensión del hombre mismo, donde se lo tiene a este en cuenta en su saber hacer.

Desde esta última dicotomía, no excluyente, si la integración es en función del conocimiento científico, puede plantearse como *una meta a alcanzar*, con un primer momento disciplinar y un segundo momento de integración de disciplinas. O, si es en función del saber hacer, se la considerará como *un medio para trascender los reduccionismos* y, así, permitir al hombre actual acceder a una nueva cultura de la vida.

1.a. Entre disciplinas

Desde la consideración de la relación entre las disciplinas, planteada según la modalidad en que se trabaje, será una integración multidisciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar.² También se considera integración cuando el acento está en el estudio de un tema y se toman datos provenientes de distintas disciplinas, aunque sea uno solo el científico que los recoja y utilice. Sin embargo, este último abordaje requiere que se aclaren problemas epistemológicos, por ejemplo, cuando no necesariamente los datos provienen de un paradigma compartido. Además, puede parecer que se utilizan conceptos iguales por la nominación, pero hay que verificar si no se está cayendo en la trampa de la homonimia.³ Incluso hay que preguntarse: ¿es posible que se esté atento a cada una de las disciplinas o se lo hace con predominio de una de ellas, sirviéndose de datos de las otras? Procedimiento válido, pero con consecuencias diferentes, más aún si se utilizan conceptos de las mismas y, en ese caso, hay que tener en cuenta cómo se hizo la importación conceptual a la disciplina de base.⁴

Si bien para abordar una disciplina a lo primero que suele prestarse atención es a los conceptos empleados, hay que tener en cuenta que la función de éstos es la de dar cuenta del modo como tal disciplina realizó una tematización de una situación problemática que la excede. Significa que se realizó un recorte que, para el que aprende la disciplina ya construida, no se convierte ya en algo a considerar, aunque opere, sin que lo sepa, como supuestos implícitos que posibilitan su tarea. Requiere que en una

² Tomando como tema a la investigación, ese fue el camino seguido en *Consonancias* 2 y 3; es el boletín del IPIS, ver: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/instituto-para-la-integracion-del-saber/publicaciones/>. Se citará solo *Consonancias* y el número. Extractamos algunas precisiones: “La investigación multidisciplinar es aquella en la que no se supera una mera yuxtaposición o adición de disciplinas, en cuanto éstas no establecen algún tipo de diálogo o interacción en el proceso de investigar en común” (*Consonancias* 2, pág. 3). Con respecto a la interdisciplina no hay tanto consenso; suele acentuarse su aspecto instrumental o como el intercambio de resultados y desarrollo mutuo, presenta una orientación a la acción, con meta en común, y puede resaltarse la transferencia de métodos entre las disciplinas a nivel de la aplicación, epistemológico o generando una nueva disciplina. La transdisciplina también tiene varios significados; mencionado uno: “todo esfuerzo transdisciplinar es implícitamente una crítica de la estructura de saber, de la educación y de la cultura existentes. [...] Dependiendo del esquema particular, las disciplinas son reconfiguradas como subordinadas, instrumentales o irrelevantes [...]; hay un esfuerzo deliberado para transformar, no solo trascender las disciplinas [...]” (*Consonancias* 3, pág. 6).

³ Que se utilice una misma palabra en dos disciplinas no significa que sea el mismo concepto.

⁴ Para considerar el trabajo desde las distintas disciplinas el IPIS fue invitando en los años 2011 y 2012 a distintas facultades de nuestra Universidad para que muestren su camino al respecto. Ver *Consonancias* 36 a 41.

disciplina sean tres los momentos a diferenciar: la situación problemática, el modo de tematizarla, que es su recorte y los conceptos con los que se lo hace.

El considerar tales supuestos implícitos puede ser un buen lugar para realizar el diálogo entre disciplinas.⁵ Un modo de estudiar tales supuestos fue el propuesto por Jorge Saurí como *urdimbres creenciales*, entendidas como “la infraestructura de aquellas evidencias que el hombre da por supuestas al pensar de una u otra manera”.⁶ Explicitando más esta noción, citemos una definición más completa: “[Es la] estructura activa y dinámica, *es el horizonte donde la práctica de los hombres adquiere sentido*. Pero no solo proporciona la tela donde se entrama aquello con lo cual se cuenta; sugiere también proyectos e impulsos prácticos y teje por debajo de continuidades aparentes, atribuibles a la relación meramente cronológica entre dos fenómenos, esas continuidades reales y básicas que las unen entre sí [...]. Su *campo específico* no son tanto los hechos y acontecimientos que se suscitan sino *el modo de articularlos entre sí*; su alcance trasciende lo individual y evidencia cómo el conocimiento que de algo pueden lograr los hombres se funda en una *modalidad común de existir*”.⁷ Para abordar estas urdimbres, dicho autor diferenció tres redes temáticas: la paradigmática, la epistémica y la ideológica. Proponemos correlacionarlas con las tres primeras fragmentaciones mencionadas: fragmentación disciplinar –red paradigmática–,⁸ fragmentación de ciencias y sociedad –red epistémica–,⁹ fragmentación en el diálogo entre científicos –red ideológica–.¹⁰

1.b. En la implicación subjetiva

Ya mencionamos que otra cuestión se plantea cuando no se pone en el centro la disciplina, sino a la persona que cultiva la integración. En ese momento realizamos una opción terminológica: cuando se trata de trabajos científicos empleamos la noción de *conocimientos*, reservando el significante *saber* para otra matriz, que requiere la

⁵ Así lo propuse en *Consonancias* 23.

⁶ SAURÍ, J.: *Historia de las ideas psiquiátricas*, Buenos Aires, Lohle, 1969, pág. 9.

⁷ SAURÍ, J.: “Historia de las ideas psiquiátricas”, en *Enciclopedia de psiquiatría*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977, pág. 291. La cursiva es nuestra para destacar en el texto algunas de sus ideas.

⁸ Aunque el autor da varias versiones sobre el paradigma, sirva como aproximación considerarlo como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, pág. 13.

⁹ “Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas– fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. En el otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro. Pero entre estas dos regiones tan distantes, reina un domino que, debido a su papel de intermediario, no es menos fundamental”. FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984, págs. 5-6. Con modificación, ver también episteme en *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, si bien, en un abordaje diferente, es enriquecedor el planteo del estudio sobre tecnología, ciencia y sociedad ver: *Consonancias* 43, y TULA MOLINA, F. y GIULIANO, G. (coord.): *Culturas científicas y alternativas tecnológicas*, Buenos Aires, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, 2012.

¹⁰ Se entiende por *ideología* el sistema explicativo de las distintas modalidades doxales: suposiciones, conjeturas, dudas, posibilidades, problematicidades, opiniones, etcétera. Su modo de constituirse es en discursos, sean estos orales, escritos o mímicos, donde queda claro lo que “se piensa”, lo que “se dice” en ese grupo, en ese momento. Es desde donde surge lo que se permite y lo que se censura. Atiende a las distribuciones de poder.

implicación de la persona, que es su cultivador. Cuando la integración es de conocimientos, por más que se sumen en cantidad, aun con la participación de varias disciplinas, sea porque un científico las considere o porque surjan del diálogo entre científicos, no necesariamente se tratará de saberes, será un *trabajo interdisciplinar*. Queda reservada la nominación de *integración del saber* para el momento en que un sujeto es atravesado por ellos. En este caso, se está ante un salto cualitativo, que toma a la propia existencia y no solo los conocimientos disciplinares.¹¹

Se abre así un nuevo campo. Si la persona está implicada en estos saberes, decir que lo atraviesan implica que éstos participan como una modalidad interpretativa de la vida, que se traman en su hacer, en *su saber hacer en la vida misma*.¹² De por sí, la disciplina que cultiva es un intento de responder, de diferentes maneras, a alguna pregunta en torno a lo humano.¹³ Pero, en los límites de lo que trabaja, no solo se encuentra con la necesidad de recurrir a otros abordajes científicos –interdisciplina–, sino que aparece *algo más*, que excede la resolución de un problema disciplinar y alcanza lo existencial; se abre a la posibilidad de una integración del saber. Es en el propio trabajo, si es que se puede levantar la vista de la inmediatez de la resolución científico-técnica, donde es posible aproximarse a ese *algo más* que la tarea disciplinar. Por eso, al cultivar una disciplina, tan importante como conocer su ámbito de incumbencias, es atender a los márgenes de la misma. Insistamos en la doble vertiente: considerar los márgenes cuenta tanto para la resolución de problemas complejos que requieran del diálogo con otras disciplinas, como por la manifestación de los límites mismos, que muestran el límite de lo humano. Es en este punto que, si la persona es puesta en crisis, ya no de sus conocimientos disciplinares, sino a través de ellos, en ese *algo más* de sus saberes, va a necesitar llamar a otros modos de pensamiento, que abran dimensiones nuevas que no se abarcan desde lo que puede resolver la disciplina misma (ni otra en condición de tal).

Dicho de otro modo, la disciplina toma aspectos de la problemática desde la vida, por lo que, si bien con un recorte muy preciso logra conocimientos delimitados, el científico sigue en contacto con el sustrato vital de origen. Es por esto que hay algo que excede, abriendo a otras cuestiones del hombre, que se han denominado *lo humano más que humano*. Entonces se impone la pregunta: ¿qué cuestiones fundamentales son tocadas por la disciplina? Desde el límite, se abre un diálogo con el pensar filosófico, no como disciplina académica, sino en su explicitación de la existencia. Al plantearse como enigma, posibilita el contacto con lo misterioso, en el vacío de respuestas que genera un Silencio abierto a la Palabra, propio de la *dimensión teológica*, no de la teología como disciplina académica. Este último caso hace posible el encuentro con lo que suele llamarse *Otro Sagrado*, en las distintas figuras en que se lo presenta.¹⁴ Si es posible

¹¹ Para acercarse a las distintas dimensiones de la integración, ver: *Consonancias* 5 y 6 en su dimensión personal; *Consonancias* 7 y 8 en su dimensión institucional; *Consonancias* 9 en su dimensión sociocultural.

¹² Si bien con cierto forzamiento, podemos servirnos de las diferencias de explicar y comprender.

¹³ “¿Qué es la historia de las ciencias? El tiempo, humano o social, de una clase de verdades debidamente registradas. Algunos dirán: el tiempo de la verdad, universalmente hablando. ¿Pero cómo puede la verdad aparecer, transformarse, desaparecer, dejar su lugar a otra? Respuesta universal: a través de tribunales [...] Desde su aparición, las ciencias los sufren, los combaten, los adoptan, los cambian, los utilizan, los dominan. Se convierten ellas mismas en instancias que deciden”. SERRES, M. (ed.): *Historia de las ciencias*, Madrid, Cátedra, 1998, pág. 18.

¹⁴ RUBIO, J. M.: “Existencia y misterio”, en *Revista de Psicología*, nº 14, vol. 7, julio-diciembre 2011; ver: lo numinoso. Ver también *Consonancias* 8 y 33.

hacer algo con eso, se sabrá hacer de un modo nuevo, que se puede llamar *un saber hacer en el espíritu*, viviendo así lo propio de una celebración.¹⁵

Solo de modo mostrativo se puede emplear una figura topológica para estas cuatro dimensiones mencionadas: lo humano, lo humano más que humano, lo teologal y la celebración. “La topología es una geometría del lugar, de la posición (lo que explica su otra denominación de *Analysis Situs*), y que se distingue de las geometrías métricas de Euclides, Lobachevsky, Riemann, etc., que tratan de magnitudes y ángulos. En topología nunca preguntamos ‘¿qué longitud?’ o ‘¿a qué distancia?’ o ‘¿de qué magnitud?’, sino que inquirimos ‘¿dónde?’, ‘¿entre qué?’, ‘¿interior o exterior?’”.¹⁶ Toma forma con el primer teorema de Euler en 1750 y en 1861 Moebius descubre la banda que lleva su nombre, como superficie unilateral.¹⁷ La figura de la que nos serviremos no es de superficie, sino de nudos, que formaliza el recurso a las superficies. La figura es la de la cadena borromea, caracterizada por el hecho de que los eslabones que la componen están anudados de tal manera que, soltando cualquiera de ellos, se desprenden todos y se destaca un vacío-punto central de calce entre ellos.¹⁸ La empleamos con la sola idea de mostrar lo interpenetradas que están estas dimensiones, para no confundirlos con una linealidad, y acentuar que se caracterizan por la posibilidad de los saltos que transforman las relaciones entre ellos, así como lo que sucede en cada uno de ellos.

En la presentación, un lugar especial lo ocupa la celebración; es de destacar que no está representada por un anillo, sino que es efecto del anudamiento. Se diferencia el agujero central donde la ubicamos porque, sin ser un anillo, sino un vacío, es el que hace de punto de calce que impide que los otros se separen y, a su vez, tiene existencia por obra del modo de encadenamiento de los otros elementos, no teniendo existencia por sí, sino como efecto de la operatoria. Insisto; no es una dimensión como las otras, por eso es distinto a lo que sería un ritualismo vacío.¹⁹ Queda claro también que, si a la filosofía y a la teología se las toma como disciplinas, en este esquema entrarían en el anillo superior con toda la importancia del camino disciplinar; por lo tanto, posibilitarían el diálogo interdisciplinar pero no la *integración del saber*, tal como es ensayado en estas líneas, cuando se está implicado singularmente en ello.²⁰

¹⁵ *Consonancias* 10.

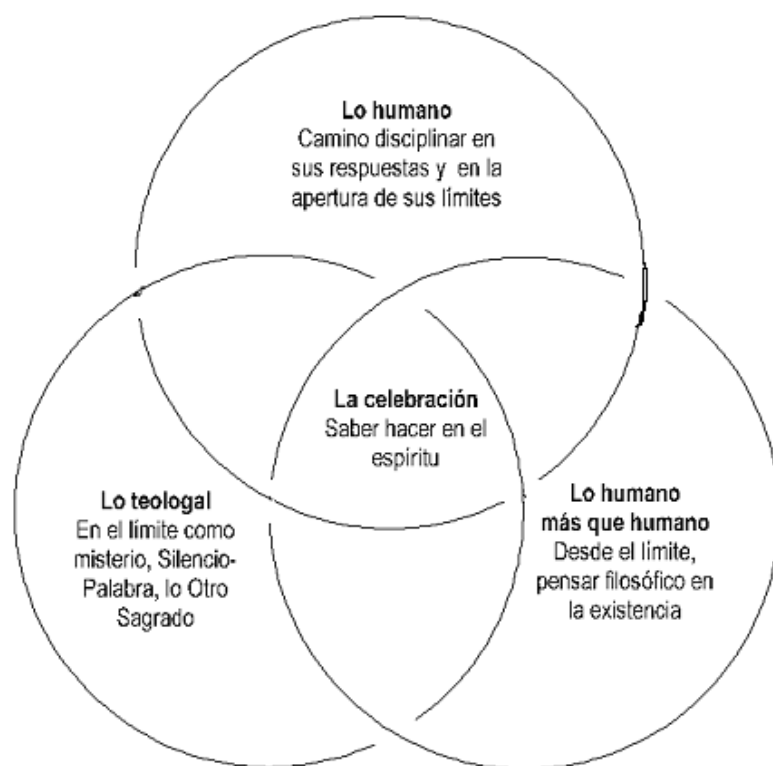
¹⁶ KASNER, E. y NEWMAN, J.: *Matemáticas e imaginación*, Madrid, Hyspamérica, 1985, pág. 267.

¹⁷ La cinta de Moebius es una superficie que posee un solo borde; además, es no orientable.

¹⁸ En: http://es.wikipedia.org/wiki/Nudo_borromeo. Nos inspiramos en el uso que hace Lacan de la cadena borromea, al final de su obra, por ejemplo, en el seminario que dictara en los años 1974-1975, trabajo que realizó con la cooperación de Pierre Soury y Michel Thomé.

¹⁹ En esta presentación importa subrayar que en su construcción se superponen dos consistencias y el hilo que las anuda pasa por arriba del de arriba y por abajo del de abajo hasta que se une, sin pasar ninguno de ellos, por el agujero del otro anillo, por eso se desata cortando cualquiera de los tres.

²⁰ Para otros modos de considerar la integración del saber, fundamentado en la noción de subordinación o subalternación se los saberes, tanto a la metafísica, cuanto a la filosofía moral, ver: BLANCO, G.: “Universidad e integración del Saber”, *Sapientia*, vol. XXXII (1977), 175-186. Tomando el análisis del lenguaje, ver: SCANNONE, J. C.: “Teología e interdisciplinariedad. Presencia del saber teológico en el ámbito de las Ciencias”, en *Theologica Xaveriana* 94, 1990, 63-79.



Es en este horizonte complejo donde se intentarán tramar las reflexiones que siguen, tomando un sesgo a partir del trabajo compartido en el Instituto *para* la Integración del Saber (IPIS). Tiene el valor de estar en curso, con diferentes modos de abordarlo y que se vienen gestando a lo largo de más de una década. Comenzamos enunciando cuatro fragmentaciones: de la especialización de los estudios, de la relación de las ciencias con la sociedad, del diálogo entre científicos y en el modo de captar al hombre mismo. En lo que sigue nos introduciremos en dos de ellas, la primera referida a la fragmentación de los estudios, tomada desde lo disciplinar y la cuarta, que refiere al modo de considerar al hombre mismo. Atenderemos para ello a los lenguajes que se emplean, con los modos que éstos muestran. Esta opción está hecha al tomar como base un aspecto de la vida universitaria. De sus tres misiones, la de formar en una disciplina, la de investigar y la de realizar tareas de extensión, se tomará la primera. Se van a considerar, entonces, dos aspectos: el primero, pensar cómo respondemos a lo que se espera de la universidad, leído en la demanda que traen quienes, como estudiantes, se acercan a la nuestra, y el segundo es el preguntarnos cómo incide el lenguaje que empleamos en las disciplinas en la manera como respondemos al planteo mencionado, que supone la concepción de hombre que subyace. Ello permitirá pensar en las actitudes que estos dos aspectos conllevan.

2. Qué se espera de la universidad

La decisión es un acto de la persona por entero, no de una parte de ella. [...] Detrás de toda aquella decisión o elecciones que están sujetas a la situación vivida, subyace una decisión originaria que supone tanto de mí como de la realidad con la que me voy haciendo, [decisión originaria] anterior a todas sus posibles versiones circunstanciales.

Jorge SAURÍ²¹

Partiendo de presentar en forma breve dos posiciones con las que suelen llegar los estudiantes, se las leerá como demandas hechas a la institución. Tomando las respuestas posibles que se ofrecen a esa búsqueda, captamos dos modos de pensar la universidad que son base de diferentes maneras de entender la integración.²² El primer pedido está centrado en el interés puesto en forma exclusiva en una habilitación profesional y el segundo se da cuando esa búsqueda se hace en el contexto de una pregunta más amplia, aunque no siempre esté explícita; consideramos ambas alternativas como los extremos de una graduación de las presentaciones concretas.

2.a. Priorizando la habilitación

El interés compartido por quienes ingresan la universidad seguramente es el de alcanzar un título profesional con niveles de excelencia académica. Pero se puede acceder a él de diversas maneras. El “título” puede ser el único motivo para el paso por la universidad, incluso buscando las condiciones que aproximen en un menor tiempo a tener una habilitación laboral o el pasaje para el posgrado. En ese caso, ¿la institución tiene responsabilidad ante ello? Podemos pensar que sí según la respuesta que dé.

Puede actuar en forma especular. Lo hace si dicta un discurso cerrado, con respuestas terminadas sobre los temas o aun aportando métodos que lleven a una alta condición de experto en la disciplina, teniendo presente que vivimos en una época en continuos cambios, que presenta la misma velocidad de variación en los descubrimientos científico-técnicos. Al respecto, en la actualidad hay afirmaciones muy valoradas, por ejemplo, bajo la forma de: “No hay que hacerles perder tiempo, tenemos que dar lo que van a usar para trabajar”.

Otra respuesta especular es cuando, como se trata del orden de los conocimientos, se propende a que éstos sean tomados como mercancía, y entonces se preparan investigadores para el *mercado del conocimiento*. Se parte de reconocerle a este mercado la condición de que sea quien delimite la importancia de los temas, sin crítica alguna y, más aún, que se lo considere un criterio de realidad porque, si no, “cómo hacer carrera”. Orientadas a las exigencias del mercado y con su funcionamiento pautado por el *management* empresarial, se plantean las *business universities*, pero puede también una universidad ser *profesionalista* y orientada a “producir” profesionales, aunque se las denomine *universidades académicas*, que se dirijan solamente a las áreas donde haya más financiación o mayor “demanda”.

Para dar respuesta, ¿habría que tener solo en cuenta la adaptación a “la realidad laboral”? ¿O debería reconocerse que en todos los casos se halla operando una axiología implícita, aunque se pueda no ser consciente de ella?

²¹ SAURÍ, J.: *Persona y personalización*, Buenos Aires, Lohlé, 1989, pág. 331. Por *decisión* no se entiende una deliberación racional fruto de una facultad, sino un mostración en acto, en un tiempo kairológico, fundamental y fundante.

²² Si bien la reflexión sobre la universidad atraviesa las *Consonancias*, ver en especial los números: 1, 4, 17 y 27.

2.b. La habilitación en el marco de una pregunta

La otra posición que es propuesta para reflexionar –sin perder de vista que el título habilitante es la meta– es la del estudiante que busca, a través de la formación universitaria en una disciplina, un modo de respuesta a *algo más* que se le plantea en su vida.²³ ¿Es esto posible en nuestra época? Si hemos estado dispuestos a escuchar, esta demanda se formula, aunque a veces de un modo larvado, y en algunos estudiantes solo hace falta permitirlo para que se haga oír. Formalizándolo, la búsqueda a través de la disciplina conlleva una pregunta por la existencia. Esta no excluye utopías, sin las que no se puede vivir; por cierto, se lo hace con el imaginario propio de cada edad, portador de ideales, no de ilusiones. Es muy importante darle lugar porque, así como desde la lingüística se considera que un texto se termina de escribir cuando es leído –ya que para ser texto no alcanza solo con el escritor, sino que se necesita también del lector–, para que pueda ser realidad esta búsqueda del estudiante –desplegar un modo de existencia y no solo un trabajo disciplinar– es necesaria una respuesta acorde por parte de la universidad.

Esto sucede si se posibilita que en su trascurso participe de un momento privilegiado de la transmisión. Para tal efecto, podemos diferenciar, en este proceso, tres operaciones en la actitud de quien ocupa el lugar de formador. *Testimoniar*: que es necesario hacerse preguntas; *enseñar*: que hay respuestas posibles; *transmitir*: que no es posible tener todas las respuestas, ya que lo que se transmite es la falta como posición subjetiva. En un espacio de formación se distinguen el enseñar y el transmitir. Se puede enseñar a partir de conocimientos que sirvan de referentes, que se encuentran como lo que sostiene a la disciplina y pueden formularse incluso en normas estandarizadas. La transmisión, en cambio, depende del modo de enunciación que aparece en el enseñante, por eso lo es de una experiencia de vida, no toda comunicable en palabras, que conlleva un saber de la incompletud y hace más a un estilo que a conocimientos recortables como datos. Para el que lo recibe no es lo mismo recoger una enseñanza que acoger una transmisión.

Lo valioso en juego ya no estará centrado exclusivamente en la profesión, el mercado laboral o la academia, sino que se atenderá a arbitrar los medios para que sea posible el reconocimiento de que ser humano es preguntar-se y, por tanto, esto se manifiesta en cualquiera de sus actos. Como fue trabajado en el punto anterior, el abordar una disciplina científica no es ajeno a ello y la elección de una carrera no solo lleva al aprendizaje de tal disciplina, sino que comporta el descubrimiento de una vocación, de un modo de vida.

En la vida cotidiana sabemos que es muy distinto el modo como se plantea una situación un músico, un ingeniero, un psicopedagogo, y no solo en lo profesional, donde solemos llamar “vicio profesional” a lo que es otro tipo de apertura al mundo. Se trata de un punto de partida para una modalidad interpretativa de la vida misma, que, por cierto, cuando se absolutiza genera lo contrario, el cierre descripto como el analfabetismo moderno por el conocimiento.

Una formación integral requiere que se reconozcan estas dimensiones de la persona, que priorizan el pensamiento crítico, abierto a los riesgos que implica explorar

²³ Aunque parezca arriesgado, podría animarme a decir que, de un modo u otro, esto siempre lo he encontrado en ya más de treinta años de tarea de transmisión, en universidades tanto públicas como privadas.

zonas de margen donde se pueda hacer avances a partir de la apuesta y la inventiva. Se vivirá la riqueza del goce del acceso a una verdad, en el aporte a la actividad profesional realizado en un horizonte que no se agote en la especialidad.

3. En qué lenguaje se habla en la universidad

Lo que accede al lenguaje es, desde luego, algo distinto de la palabra hablada misma. Pero la palabra solo es palabra en virtud de lo que en ella accede al lenguaje. Solo está ahí en su propio ser sensible para cancelarse en lo dicho. Y a la inversa, lo que accede al lenguaje no es tampoco algo dado con anterioridad al lenguaje e independientemente de él, sino que recibe en la palabra su propia determinación.

Hans G. GADAMER²⁴

Lo expresado hasta ahora puede ser comprensible cognoscitivamente, pero puede parecer muy alejado de lo que importa en una universidad. Cabe abordarlo desde una tematización más formalizada, sin perder de vista las dos demandas. Lo central será: *el paso por la habilitación profesional que otorga la universidad es una ocasión para desplegar una vocación.*

Vocación, por cierto, es ser vocado, ser llamado por un otro lugar. Cuando se lo trabaja desde un proceso de orientación vocacional, se lo puede abordar a partir de identificaciones inconscientes, marcas de la propia historia, personajes significativos..., pero también, al mismo tiempo, por *vocación* se puede entender un llamado desde Otro significativo para el que escucha la pregunta, que puede, a su vez, tener distintas figuras en cada quien. Tendremos en cuenta este despliegue atendiendo al lenguaje.

3.a. ¿Hay un lenguaje para la vida y otro para los conceptos?

Al estudiar un idioma que no sea lengua madre, la insistencia está en que lo importante no es el vocabulario. En cambio, al estudiar una disciplina, suele acentuarse la enseñanza de los conceptos. ¿Por qué esa diferencia? Tomemos como contrapartida un ejemplo del momento profesional. Cuando alguien del derecho se presenta a un trabajo, es común que sea excluyente la comprobación de “tener o no razonamiento jurídico”; recién después se observará la cantidad de conceptos jurídicos de que dispone. Siguiendo esta constatación, se puede ir más allá y preguntar: ¿el acento estaría en lo conceptual o en una actitud y, por lo tanto, en un criterio de inicio más cercano a la vida cotidiana?

Una cita para introducirnos en la búsqueda de una respuesta. Como camino, “las ciencias son un cierto modo de existencia, para desocultar el origen de ese modo de existencia en la vida como tal y su deseo trascendental”.²⁵ Tal vez no sea válido el planteo opositivo entre concepto y vida, y haya un camino que va desde “la vida” a “lo conceptual”.

Sirve para ello partir de la versión de la universidad “profesionalista”. Ante su formulación se imponen algunas preguntas. Cuando el acento está en la formación disciplinar, acorde a las necesidades del mercado laboral, en una carrera por alcanzar

²⁴ GADAMER, H. G.: *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1997, pág. 568.

²⁵ *Consonancias* 10, pág. 9.

rápido los logros que éste impone, ¿es que se considera que la persona no puede contactar con un orden de un deseo más comprometido con la vida? ¿Solo se puede estar instalado en un adaptacionismo situacional? Incluso se impone otra pregunta: ¿se puede vivir consumido por el consumo –aunque sea de conocimientos– y hacer el paso por la universidad como si no lo hubiera tocado en su ser? Formulándolo ya en forma más reflexionada: ¿es que somos individuos y estamos separados del mundo al modo en que parece haberlo concebido la modernidad?

Plantear esto desde una formación universitaria que permita introducirse en un modo de existencia, tal como es la segunda posición del acápite anterior, requiere un abordaje diferente. Para trabajarlo se necesita un desarrollo previo. Es así porque, al abrirse a la captación de ese camino que va de la vida al concepto, recién mencionado, reconociendo que el nivel conceptual es algo central en el estudio de una disciplina universitaria, se requiere que no se lo dé por supuesto, sino que se estudie su estatuto.

Los estudios fenomenológicos han puesto de manifiesto, por si había dudas, que en la relación con las cosas hay una familiaridad de inicio que suele quedar olvidada al enseñar un abordaje científico. Dicho de otro modo, creer que como sujetos tenemos una oposición con los objetos, como la que se supone al pretender una “observación no participante”, no se condice con lo que ocurre en la experiencia cotidiana. Creer en tal oposición ya es una posición propia del planteo de una particular actitud cognoscitiva derivada de un momento del pensar al ser humano que se plasmó en la urdimbre creencial naturalista a partir del siglo XVII.²⁶ Este pensar por oposiciones fue tomando distintas formulaciones: yo-mundo, yo-otro, cuerpo-mente, individuo-sociedad, etcétera, que se suelen seguir empleando acríticamente, sin comprender siempre la significación que las mismas oposiciones portan.

En lugar de un “estar en frente”, en “la vida” cotidiana estamos involucrados en cada momento en un mundo, aunque no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, si estoy en este momento escribiendo en mi consultorio, la puerta del edificio en el que estoy ya está en mi horizonte –forma parte de mi mundo–, aunque no esté presente ante mi percepción visual, porque, si no, no podría estar escribiendo tranquilo donde estoy sin esa posibilidad de poder salir; participa como un proyecto implícito que me permitirá ir a mi casa. Previamente al planteo racional de mi posición como sujeto cognoscente ante ese objeto conocido –la puerta–, está la presencia de esa puerta en mí y de mi participación en ese mundo de sentido.²⁷ Por cierto, no hablamos de una presencia “inconsciente”, entendida como el inconsciente dinámico del psicoanálisis, sino de una presencia en mi intencionalidad, en mi mundo, que no es el que “pienso”, sino en el que vivo, en el que estoy involucrado, en la raíz profunda.

Redundamos en la ejemplificación. Hasta qué puntos estamos tomados en una urdimbre creencial naturalista lo muestra el hecho de que, al preguntar a un interlocutor ocasional –en una conversación cotidiana– sobre qué es el agua, en general la primera respuesta que suele aparecer es “H₂O”. Para poder decirlo no se parte de la experiencia propia, sino que ya implica asumir un abordaje químico de la misma –desde una racionalidad objetivante–. Citémoslo en la visión de un científico: “Los datos base del científico pueden ser mucho más ricos que para el hombre de la calle, pues los instrumentos (telescopios, detectores de radiaciones, etc.) proporcionan acceso a parámetros no registrables por nuestros sistemas sensoriales. Por otra parte, el uso de lenguajes formales permite evitar las ambigüedades del lenguaje natural cuando el científico elabora teorías”.²⁸ El autor considera “riqueza” de los datos lo que, en el

²⁶ La bibliografía al respecto es muy amplia. Ver *Consonancias* 23.

²⁷ Este ejemplo es una modificación de uno utilizado por el doctor Néstor Corona en una reunión del IPIS.

²⁸ DE VEGA, M.: *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pág. 514.

presente texto, sostenemos que es un aumento cuantitativo en el orden del conocimiento, que cuando se absolutiza genera una pérdida de “riqueza” porque hace de obstáculo a la posibilidad de una pregunta que permita dar el salto cualitativo al saber. Tal actitud naturalista requirió que la persona dejara de lado la cotidianeidad de cómo el agua calma la sed, higieniza, refresca, purifica... O aun por qué no tomar palabras del poeta y no del científico: “Agua fría por el hastío helada en tu marco, / cuántas veces y durante cuántas horas, desolada”.²⁹

El químico necesita de ese lenguaje en su tarea disciplinar, en su reducción operatoria, para poder tematizarla como químico. Para contactar con las otras significaciones, también presentes en el fenómeno, como situación problemática, es necesario no encerrarse en uno solo de los lenguajes creyéndolo el único habilitado para acceder a la realidad.³⁰ ¿Puede la universidad ofrecer la posibilidad de abrir, más allá de la disciplina que se cultive, al valor de los llamados “lenguajes originarios”, como lo son el lenguaje literario, poético, musical, pictórico...? Cada lenguaje, y el de la disciplina es solo uno de ellos, permite el acceso a la expresión de distintos modos de saber. Pero el apremio por resolver problemas disciplinares, propio de la cotidianeidad del profesional, suele llevar a hacer creer que con esos otros modos se trata solo de dar un barniz cultural que incluso puede distraer.

Tomemos prestadas palabras de un poeta, místico, que muestra mejor ese camino. Claude Vigée señala que “es necesario verdaderamente remontar en sí mismo, realizar este viaje hacia atrás, hasta el lugar del resplandor silencioso y oscuro que está antes que toda lengua. Quedarse allí y escuchar ese silencio, percibir esta oscuridad luminosa y volver a menudo”.³¹ Como poeta puede manejarse cómodamente con el oxímoron, por eso dice la “oscuridad luminosa”, que no permite un lenguaje científico, y continúa apuntando a “intentar obtener la comunicación con la energía fundadora que está en cada uno de nosotros, no lejos, oculta, rechazada. Cuando esta comunicación es recibida y la escucha establecida, en ese momento es necesario tomar lo que se tiene, su lengua, su palabra... La poesía los despierta... La mayor parte de los seres humanos no son monstruos. Han olvidado, y se les puede recordar lo esencial”.³²

En las disciplinas científicas parecen perdidas, pero ¿se puede acceder al redescubrimiento de las propias experiencias?³³ Sí, a través del contacto con la riqueza propia de las palabras. Para ello el poeta es un privilegiado, ya que pone en juego tanto el sonido como el sentido, en plenitud de experiencia, sin agotarla nunca. Solo pone en

²⁹ Mallarmé, trabajado por BACHELARD, G.: *El agua y los sueños*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, pág. 41.

³⁰ Como ejemplo de la contraposición comparar LEWIS, C. S.: *Cartas del diablo a su sobrino*, Madrid, Rialp, 2003, “Carta 302”, con CARNAP, R.: *La fundamentación lógica de la física*, Buenos Aires, Orbis, 1985, cap. “La concepción mágica del lenguaje”.

³¹ Entrevista en *Études*, junio 1992 (3766), recogido en apéndice de *Consonancias* 10. Es importante destacar que autores de muy distinta procedencia y desde hace ya mucho tiempo permiten captarlo. Como ejemplo, el texto de Dondeyne: *Fe cristiana y pensamiento contemporáneo* (segunda edición francesa de 1952), Madrid, Guadarrama, 1963, cap. III.

³² Ídem. Entrevista en *Études*, junio 1992 (3766).

³³ “En su búsqueda de la certeza, la ciencia moderna anula esa separación [entre conocimiento y experiencia] y hace de la experiencia el lugar –el ‘método’, es decir, el camino– del conocimiento. Pero para lograrlo debe realizar una refundición de la experiencia y una reforma de la inteligencia, expropiando ante todo sus respectivos sujetos y reemplazándolos por un nuevo y único sujeto. Pues la gran revolución de la ciencia moderna no consistió tanto en una defensa de la experiencia contra la autoridad (del *argumentum ex re* contra el *argumentum ex verbo*, que en realidad no son inconciliables), sino más bien en referir conocimiento y experiencia a un sujeto único, que solo es la coincidencia de ambos órdenes en un punto arquimédico abstracto: el *ego cogito* cartesiano, la conciencia”. AGAMBEN, G.: *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2004, pág. 18.

acto la potencialidad de toda palabra portadora de una experiencia encarnada.³⁴ Un tema afín es diferenciar los distintos horizontes de los lenguajes originarios.

Un obstáculo importante heredado del cartesianismo está en una creencia frecuente, que sostiene que la palabra enuncia una representación previa del sujeto, donde el lenguaje es concebido como un mero instrumento para expresar un pensamiento. En la realidad, la situación es más radical, como expresa Gadamer en el epígrafe de este punto, así como lo que accede al lenguaje es distinto a la palabra misma, es la palabra la que hace posible la experiencia misma en su riqueza, carencia y exceso, porque la persona ya está implicada allí y “eso” a lo que se refiere “está” en ella. “No hay cosa que no sea del pensamiento (cosa pensada, cosa experimentada, finalmente ‘cosa humana’), y no hay, por cierto, pensamiento que no sea de la cosa. Además, no hay pensamiento que, desde sí, no pida palabra (sonido), aunque su densidad (de cosa experimentada, humana) desborde la palabra. Así, es arbitrario tal o cual signo, pero no es arbitrario que haya signo (sonido, palabra). ‘Los tres’, cosa, pensamiento, palabra, constituyen un único acontecimiento”.³⁵ Es allí donde se puede escuchar el llamado vocacional mencionado más arriba.

Este punto de arriba puede traer una decepción. Al decir que solo se trata de posibilitar el “acceder a”, queda claro que su realización puede o no ocurrir. Aunque se preparen en la universidad las condiciones para su aparición, no es algo anticipable ni previsible, sino que es, más bien, un *acontecimiento* y, como tal, solo se lo capta *a posteriori*, si es que el sujeto se arriesgó a dar el paso.³⁶

Estas notas son las que diferencian ese orden del saber de los otros sucesos propios del conocimiento objetivante. Solo se sabrá si ocurrió si la persona se descubre implicada en tal acontecimiento, *a posteriori*, el cual, entonces, cobra el valor de inaugural de algo nuevo, donde ya, en un aspecto, la vida no será como antes. Algo acaeció, así como algo se pierde; dicho de otro modo, ya no es más como era y se origina algo novedoso, dando lugar a la historia de su “decir”. Permite entonces captar en tales enunciados, que partieron de la experiencia disciplinar, el lugar de la enunciación.³⁷

3.b. Camino al concepto

Reconocido el llamado desde la vida, puede enunciarse como parte de un camino que lleva a lo conceptual, propio del lenguaje disciplinar. La dificultad se plantea porque desde la urdimbre de la modernidad este lenguaje es concebido como separado – como si fueran dos mundos distintos– del lenguaje poético (entendido ahora en sentido genérico). Tal planteo ubica la “verdad objetiva” en el primero y relega a un plano “subjetivo” –como noción con sentido peyorativo– al segundo. Si se participa de tal creencia, los párrafos anteriores constituyen una distracción en la tarea, ya que alejan del objetivo. Sin embargo, marcar diferencias entre ambos discursos no necesariamente

³⁴ Para la búsqueda de la enunciación en teología, BRIANCESCO, E.: “Algo más sobre la *Novo Millennio Ineunte*: el cristianismo como revelación moral”, en *Teología*, Revista de UCA, t. XL, n° 81, 2003, 37-68.

³⁵ CORONA, N.: *Pensar después de la metafísica*, Buenos Aires, Prometeo, 2013, pág. 151.

³⁶ “Si existe un acontecimiento, *su pertenencia a la situación de su sitio es indecidible desde el punto de vista de la situación en sí*”. BADIOU, A.: *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1999, pág. 204.

³⁷ Es un clásico el texto de DUCROT, O.: *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial, 1994, pero es ampliamente desarrollado, por ejemplo, desde la hermenéutica por Ricoeur y desde el psicoanálisis por Lacan.

lleva a una ubicación dicotómica, pues tal planteo ya es un modo de conceptualizarlo. Buena parte del trabajo de los lingüistas durante el siglo XX ha arribado, a partir del lugar de la palabra, a conclusiones muy distintas. Ha mostrado que es la palabra la que posibilita la comunidad entre las cosas, siendo el inicio tanto del concepto genérico como del orden lógico.³⁸ En términos de Paul Ricoeur: “Si el concepto, tanto en el lenguaje ordinario como en el lenguaje científico no puede nunca ser efectivamente derivado de la percepción o de la imagen, es porque la discontinuidad de los niveles de discurso se halla instaurada, al menos virtualmente, por la estructura misma del espacio conceptual en el cual se inscriben las significaciones cuando ellas se separan del proceso de naturaleza metafórica, del que se ha podido decir que engendra todos los campos semánticos”.³⁹

Cuando un sentido se cristaliza en el léxico, por ejemplo, en un lenguaje disciplinar, separándose de la singularidad de donde emergió, podrá cobrar valor polisémico –ya que, como todo significante, porta más de un significado–, pero perderá el anterior valor de invención, con un empobrecimiento imaginativo. De esta situación no se puede salir, siempre algo se gana a la vez que algo se pierde. No es este el lugar para explicitar cómo, según plantea Ricoeur, se da el surgimiento del concepto; baste señalar que no deriva ni de la percepción ni de la imagen, pero tampoco alcanza con la imaginación; si bien tiene su base en la metaforización del lenguaje, requiere de la abstracción del pensamiento especulativo, donde lo conceptual irrumpe como un campo semántico diferente.

Llevado al plano del pensamiento científico, el lenguaje cobra el lugar de un signo y, de esta manera, se prioriza su función instrumental. Trae implícito, por tanto, un abordaje donde se recorta la mencionada oposición entre sujeto y objeto, que en los lenguajes originarios no era tal. Por lo tanto, el lenguaje objetivante propio de una disciplina trae de suyo el ocultar al acontecimiento, haciendo solo presente al objeto de estudio recortado desde su tematización, por lo que queda supuesta la separación sujeto-objeto. Este lenguaje objetivante presenta la posibilidad de una forma de estudio y, a su vez, conlleva consecuencias no inocuas, ya que es un lenguaje derivado, no siempre reconocido como tal.

Eliminado: ,

4. Plasmado en una actitud

Por más que abrimos estas reflexiones con la posibilidad de sostener una utopía, se puede insistir –con razón– en que la primacía del pensar académico “actual” es científico-técnico. Entendido incluso, según algunos, desde la exclusividad de teorías “basadas en la evidencia”, con el acento puesto en *un método* único para todas las ciencias, donde los datos serían ateóricos. Se entiende así porque se considera que la teoría sería un marco interpretativo elaborado luego e independiente de los datos. La

³⁸ Decimos *palabra* para simplificar, habría que diferenciar varias nominaciones para este fenómeno; como consulta es útil DUCROT y TODOROV: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 1981. Como ejemplo del modo como este planteo involucra a todas las disciplinas, recordemos que en psicoanálisis, según Lacan, solo entendemos la constitución del sujeto si podemos captar la relación del organismo con el lenguaje.

³⁹ RICOEUR, P.: *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Europa, 1980, pág. 405. Para este autor, la metáfora viva es invención de sentido, siendo no solo una repercusión subjetiva, sino que tal metáfora dice algo nuevo sobre la realidad. Ver: CORONA, P. E.: *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad*, Buenos Aires, Biblos, 2005.

función principal de los trabajos estaría en la línea de la predicción. Así, lo que importaría sería solo centrarnos en el método, que por sí tendría la condición de brindar la autocorrección, al posibilitar operacionalizar bien las variables que serán mensuradas, en un camino de universalización y objetivismo absoluto. Entonces, recién en un segundo momento se buscarían los conceptos adecuados, que le den marco interpretativo a tales hallazgos.

Sin embargo, todos estos planteos, derivados del positivismo lógico de principios del siglo XX, están basados en la ciencia precaótica. Son criterios que han sido puestos en cuestión tanto por científicos –no de los menos notables– como por quienes han reflexionado desde la filosofía de las ciencias. No se puede entrar en un tema que apartaría de estas notas, tal vez sirva mencionar un texto ya citado, la historia que coordinó Serres, uno de los cultores de la llamada *ciencia postcaótica*.⁴⁰ “Caos, irregularidad, imprevisibilidad. ¿Es posible que dichos elementos no serán mero ruido sino que tengan leyes propias? Algunos científicos están demostrando que las extrañas leyes del caos explican muchas, cuando no la mayoría, de las cosas que consideramos notables en nuestro mundo: las palpitaciones del corazón humano, las nubes, las tormentas, la estructura de las galaxias, la creación de un poema, el incremento y la reducción de la población de orugas de la mariposa llamada lagarta, la propagación de un incendio forestal, las sinuosidades de una línea costera, y aun los orígenes de la evolución y de la vida. Una nueva raza de científicos ha comenzado a construir un nuevo espejo para enfrentarlo a la naturaleza: un espejo turbulento”.⁴¹

Recapitulando, si es cierto lo que venimos mostrando, cada disciplina tiene una raíz experiencial desde donde surge y de la cual nunca termina de desprenderse, pero, para quien se aproxima cuando tal ciencia ya está constituida, dependerá de cómo le es presentada el hecho de que le sea más accesible reconocer la pregunta humana a la que intenta responder. Lo más habitual es que simplemente se la tome como un lenguaje concluido, al que, a lo sumo, pueda aportársele más de lo mismo y sin saber por qué. De partir exclusivamente de un léxico cristalizado, no reconocido como tal, y considerando que se está abordando “objetivamente” “la realidad”, se dificultará la posibilidad de captar su anclaje en la vida. Por lo tanto, no se dispondrá de la capacidad crítica sobre los fundamentos de su misma disciplina, la que permitiría avanzar más allá de la repetición.

¿Cómo se manifiestan estas posibilidades? Como *una actitud* de abordaje, entendiendo por *actitud* “el modo en el cual la praxis de personalización contiene las versiones afectivas de encontrarse, se yergue en la situación y se dispone a la acción [...] [se relaciona] con formas de hacer, entendiendo por tal un tipo específico de estructura que, al posibilitar ordenar en una dirección determinada el material de la experiencia, orienta la futura actividad”.⁴² Como tal, no es explicitada y por eso lleva a que, en general, el científico en su tarea ni se dé cuenta desde dónde se está poniendo en acto.

¿Esto trae consecuencias? Sí, es tan así que el científico, creyendo priorizar los *contenidos* –a los que toma como realidad– y aplicándoles el *método* científico –más aún, si participa de la creencia de que hay uno, único y válido para todas las disciplinas–, no puede darse cuenta de que tal método se apoya en una actitud previa. Si es tenida en cuenta la actitud de la que se parte, se puede captar el momento fundador de los otros

⁴⁰ SERRES, M.: *Historia de las ciencias*, Madrid, Cátedra, 1998. Baste nombrar a Ilya Prigogine y las estructuras disipativas o Edgard Morin y el pensamiento complejo.

⁴¹ BRIGGS, J. y PEAT, F. D.: *Espejo y reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*, Barcelona, Gedisa, 1994, pág. 14.

⁴² SAURÍ, J.: *Persona y personalización*, ob. cit., pág. 263.

dos elementos, del método y de los contenidos recortados según lo posibilite este último.

Se plantea en este punto una cuestión fundamental: ¿qué se considera un *hecho*? No alcanza con decir que es un observable, porque cada ciencia delimita las condiciones en que lo hace, incluso se puede arribar por inferencias a partir de indicios.⁴³ Hasta se podría dar una circularidad, ya que el método recorta los hechos, de los que, a su vez, se considera que son los que aportan la verificación del recorte. Por eso dice Strasser: “Hechos son todos los lugares situados a la vera del camino metódico. Pero al mismo tiempo, los hechos son jalones que sirven para orientar a los constructores. Y es por esto que todo hecho facilita el descubrimiento de un nuevo hecho”.⁴⁴ Siempre hay algo de artificio en su construcción y es el conocer la actitud desde donde se artifica lo que nos dará la amplitud del horizonte.

Es desde tal *actitud* desde donde se elige –aunque no se sepa de ello– el método, y es recién desde éste desde donde se recortan los contenidos.⁴⁵ El orden no parte de la aparición de datos observables, o sea, contenidos, desde donde se elegiría un método para estudiarlos (que, en realidad, en tanto método científico ya estaría, solo serían implementaciones). Tampoco el planteo se inicia por la actitud perceptiva → contenidos → método, sino que, según lo que expuesto, el orden sería: *actitud* → *método* → *contenidos*.

¿Para qué detenernos en estos desarrollos? Porque diferencian la posibilidad del diálogo en los tres momentos. Mejor aún, cuando se está dispuesto a poner en discusión lo que se entiende por cada uno de ellos. En una primera aproximación parece que fuera más fácil hablar de hechos –los contenidos– y, sin embargo, no son ajenos al recorte realizado; por lo tanto, si no se conoce la metodología de la disciplina, no sabríamos de qué hablamos, y ésta depende de la actitud de apertura. La preparación al encuentro requiere estar dispuestos a tal revisión crítica. Y, más aún, porque la actitud se desprende de la urdimbre creencial en la que participa el científico.

4.a. Retorno hacia la actitud

Recogiendo lo trabajado hasta aquí, desde el planteo inicial de la búsqueda de una habilitación, según sea ésta la meta a alcanzar o si la búsqueda de habilitación se la hace en el marco de una pregunta desde la existencia, se desprenden entonces *dos modos de entender la integración*. En un caso será porque el intercambio aumenta los *conocimientos* y mejora las técnicas de abordaje; en el otro, generará la apertura de horizontes que permitan el acceso a otro orden de *saber* por parte de su cultor. Al primero se lo puede cultivar por sí solo; el segundo, en cambio, trae consecuencias necesarias sobre el primero, ya que la apertura de horizontes de por sí abre a otros modos de acceder, que a su vez aumentan los conocimientos.

La propuesta de la universidad desde la cual se realice la formación puede ser la ocasión para la apertura o el cierre de los horizontes posibles. El intercambio de conocimientos está implícito, porque, si no, dejaría de ser una casa de estudios. Por lo

⁴³ GINZBURG, C.: “Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y método científico”, en ECO, U. y SEBEOK, Th.: *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*, Barcelona, Lumen, 1989.

⁴⁴ STRASSER, S.: “Miseria y grandeza del hecho”, en *Husserl. Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont*, Buenos Aires, Paidós, 1967.

⁴⁵ Un buen desarrollo en la tesis de García Prada: *Las insuficiencias del objetivismo de la psicología positiva y las aportaciones de la fenomenología*, en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, Colección Tesis Doctorales n° 193/85. Segunda parte: “Experiencia ‘versus’ objetividad”.

tanto, lo que nos preguntamos es cómo puede o no brindar la ocasión para retomar los caminos hacia la actitud perdida. Ya estaba implícito en el planteo de la búsqueda en la disciplina de un modo de existencia, donde se lee el pedido de ir *más allá* de la disciplina; ir desde ella a la búsqueda de un deseo que se tramita en la disciplina misma y en el diálogo con otras disciplinas. El segundo camino está en tanto el científico reconozca los límites de su disciplina y, en razón de ello, se ponga a dialogar con otros lenguajes experienciales que le permitan reencontrar las raíces disciplinares en el despliegue de la vida, que lo llevarán a su vida misma.

¿Por qué su vida misma? Porque al rescatar los lenguajes experienciales desde donde se enraíza la disciplina en el despliegue de la vida, ya se encuentra implicado no solo como científico, sino como sujeto, con lo cual queda el camino abierto hacia su deseo singular. En los márgenes de la disciplina se encuentra tanto la apertura a la interdisciplina como la posibilidad de la integración del saber. No es abusivo decir que hay un camino desde la disciplina hacia la explicitación del deseo singular.

4.b. Algunos elementos propuestos

Como propuesta, lo que venimos trabajando fue presentado por el IPIS en forma sistematizada con el título de “Itinerario formativo”.⁴⁶ En esa ocasión se diferenciaron cuatro pasos y cuatro momentos. Los pasos –que en este texto retomamos con algunas diferencias y preferimos llamar *dimensiones*– fueron denominados: lo *humano*, lo *humano más que humano*, lo *teológico* –aquí llamado *teologal*–, y la *celebración*. Los momentos, que hasta ahora no se mencionaron, son: *Yo, Otro, lo otro, lo Otro*. Las presentes líneas tuvieron su predominio en la dimensión denominada lo *humano*, y es así que llegamos a la formulación de dos discursos que tironean, el de los lenguajes experienciales y el del lenguaje conceptual. No se superponen ni niegan entre sí, pero el segundo es, en cierta medida, derivado del primero y, por eso, la referencia al paso de la vida hacia lo conceptual. Para su despliegue remitimos a *Consonancias 10*, pero aún aprovechemos en forma de esquema los cuatro momentos –*Yo, Otro, lo otro, lo Otro*– para dar una nueva vuelta a lo dicho de los dos lenguajes en los que insistimos, si bien, nombrados uno tras otro, los momentos se interpenetran entre ellos.

Es así como el *Yo* en los lenguajes experienciales manifiesta un orden de mismidad, que en el lenguaje conceptual solo tiene lugar por sus funciones lógico-racionales. El *Otro* aparecerá en los primeros como un *tú* con el que vincularme y hacer comunidad, que en los lenguajes conceptuales, tal como aparece en las ciencias, forma parte del anonimato; así es como se puede pertenecer a una asociación con otros pero éstos no cuentan en nombre propio, del mismo modo que, como queda manifestado en algunos estilos de comunicación científica, debe primar el “se” impersonal, propio de la interlocución en un diálogo lógico-racional. En cuanto a *lo otro* –las cosas, importancias en lenguaje de Ortega y Gasset o relevancias en el de Schütz o Gurwitsch–, que en los lenguajes experienciales participan como favorables o no en el advenirme positiva o negativamente, en el lenguaje conceptual se convierten en objetos manipulables, instrumentos al uso; en última instancia, en tanto recortados, son signos. La vida no se acaba en las cosas, tampoco en el prójimo, al que en este texto llamamos el *Otro*, sino que, sobre todo en las situaciones límite –y en los márgenes de las ciencias, en la experiencia del científico puede darse también–, aparece *lo Otro*. En los lenguajes

⁴⁶ *Consonancias 10*.

originarios es un plus, con figuras múltiples en los lenguajes míticos; tomemos solo la figura de lo que se llama lo “sagrado” o “salvífico” en tanto promesa, que en los lenguajes derivados, cuando se lo considera, se convierte en lo que puede dar un fundamento, tal como los muestran los diversos planteos de las ciencias sobre los orígenes.

Si se transita por estos momentos, imbricados entre sí, el contacto con lo expresado en los lenguajes experienciales puede llevar a una vida animada por una fe, concebida como una modalidad interpretativa de la misma, que conlleva una vida comprometida. “Libre opción donde la entrega de cuerpo y alma es total, razón actuada en la lucha y en el combate, misteriosa vía de introducción al ágape, el compromiso delimita, define y arraiga el hombre en su misión”.⁴⁷ No sucede como un acto puntual; desde el encuentro con la zarza ardiente a la aceptación de la misión, Moisés hace un camino, por eso, compromiso se articula con vocación, pero también con esperanza, entendida como la “respuesta a un llamado en pos de una promesa”.⁴⁸ Dada la breve exposición, aunque limite, puede ayudar esquematizarla el siguiente cuadro:

Momentos Lenguajes experienciales Lenguaje conceptual

Yo	implicado	lógico-racional
Otro	tú/comunidad	anónimo
Lo otro	las importancias	los instrumentos
Lo Otro	lo sagrado	posible fundamento

5. Notas conclusivas

Sirviéndonos del camino disciplinar y de las posibilidades abiertas a partir de lo brevemente trabajado desde los lenguajes y las actitudes, a modo de conclusión:

En la vida

La carrera universitaria intenta responder a *una pregunta profundamente humana*. ¿A cuál pregunta responde cada carrera?

(Ser humano es preguntar-se. La universidad es un ámbito privilegiado para hacerlo).

Desde la vida: involucrado en la raíz profunda, abierto a los lenguajes originarios, orden del acontecimiento.



⁴⁷ SAURÍ, J.: *El hombre comprometido*, Buenos Aires, Lolhé, 1965, pág. 93. Tomando el misterio como textura del ser humano, donde el compromiso es consecuencia de la opción fundamental, el autor dice: “El hombre comprometido encarna tal actitud, pues él no se enfrenta como el racionalista con una realidad objetivada, técnica podríamos decir, ni como el militante a una realidad cuya estructura y sentido es la acción, sino a la humana donde la frontera entre lo subjetivo y lo objetivo se ha borrado, diluida en el amor. De allí su irreductibilidad a la reflexión, ante la cual se degrada en problema, pues se expresa solo en la comprensión del silencio y de lo simbólico, trascendiendo los contornos de lo manifestado, conforme a la evidencia deductiva, manifestándose fuera de la presencia objetiva” (pág. 99).

⁴⁸ SAURÍ, J.: *Persona y personalización*, ob. cit., pág. 69.

La elección (no solo al inicio) de cada disciplina es también de un modo de vida, *una vocación*. Presentifica preguntas: ¿qué deseo hacer?, ¿a qué me siento llamado?, ¿por qué eso que elegí estaría de alguna manera incompleto?, ¿quién soy?
Al deseo le corresponde una *actitud*, de donde se desprenden *métodos* que recortan *contenidos*.

En el camino disciplinar

Cada disciplina responde a un ámbito. De la *situación* problemática *tematiza* (recorta) un campo del conocer, desde *conceptos*. Se corresponde con: 1) *supuestos implícitos*: episteme/paradigma/doxa/metáforas, 2) mostrados en la *historia de esa disciplina*, 3) situada en *una sociedad*.

Las asignaturas de cada carrera aparecen como contribuciones *desde lo profesional* a un aspecto de las preguntas fundamentales humanas (orden del saber). En el reconocimiento de *los márgenes disciplinares*: 1) desafíos de la *interdisciplinariedad* para abordar matrices conceptuales complejas, 2) cuestiones éticas, 3) cuestiones humanas fundamentales que emergen de tal límite (búsqueda en un *saber hacer con eso*).

Todo esto permite plantear, desde la experiencia de quien realiza la integración del saber, la necesidad de ir *más allá* del trabajo interdisciplinar, no sin él. Ya estamos considerando entonces una modalidad interpretativa de la vida misma, lo cual llevará a planteos por los fundamentos, tanto desde el lenguaje conceptual como, en contacto con las raíces de la vida misma, a la posibilidad de que lo que se manifiesta como *lo humano más que humano* viabilice una apertura a la dimensión teologal y pueda plasmarse, si así sucede, en una celebración de la vida, que puede estar animada por una fe vivida. Por eso el planteo de que la integración del saber propuesta lleva a, o puede ser concebida como, una *modalidad interpretativa* de la vida misma, en *compromiso*, que se expresa en un *saber hacer en el espíritu*. Aunque no todo ha sido desarrollado de la misma manera, podríamos llevarlo a un cuadro:

Estudiantes, profesores, investigadores



¿A qué pregunta profundamente humana responde cada carrera? (ser humano es *preguntar-se*. La universidad es un ámbito privilegiado para hacerlo). Desde la vida: *involucrado* en la raíz profunda, abierto a los *lenguajes originarios*, orden del *acontecimiento*.

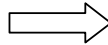
Camino disciplinar

Cada disciplina responde a un ámbito. De la *situación* problemática *tematiza* un **campo del conocer**, desde *conceptos*. Se corresponde con: 1) supuestos implícitos: episteme/paradigma/doxa/metáforas, 2) mostrados en la historia de esa disciplina, 3) situada en una sociedad.

Las asignaturas de cada carrera aparecen como respuestas (contribuciones) desde *lo profesional* a un aspecto de las *preguntas fundamentales* humanas (orden del saber).

En el reconocimiento de los *márgenes disciplinares*: 1) desafíos de la *interdisciplinariedad* para abordar matrices conceptuales complejas, 2) en una ética, 3) cuestiones humanas fundamentales que emergen del límite (búsqueda en un *saber hacer con eso*).

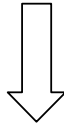
Integración del saber



Desde la vida, manifestada en esos límites, cada persona humana *se pregunta en su singularidad* por el sentido de su propia existencia en el marco de una filosofía desde lo *existencial* y una teología *teologal*, y puede *celebrar la vida*.

Un "itinerario formativo" diferencia cuatro dimensiones (lo humano, lo humano más que humano, lo teologal y la celebración), en sus cuatro aspectos (yo, Otro, lo otro, lo Otro)

La elección de cada carrera lo es a un *modo de vida* (vocación). Sugiere preguntas: ¿qué deseo hacer?, ¿a qué me siento llamado?, ¿por qué eso que elegí estaría de alguna manera incompleto?, ¿quién soy? Al *deseo* le corresponde en la disciplina: una *actitud*, de donde se desprenden *métodos* que recortan *contenidos*.



Concebido como una *modalidad interpretativa* de la vida misma, en *compromiso*, animado por la fe. *Saber hacer en el espíritu*.