

2025

¿Qué es Universidad?



Eduardo Ochoa Hernández
Nicolás Abraham Zamudio Durán
Salomón Eduardo Borjas García
Gladys Juárez Cisneros
Héctor Javier Anselmo Villegas Moreno
Lizbeth Guadalupe Villalon Magallan
Nicolás Zamudio Hernández
...



ISBN: 978-607-8416-33-2



¿Qué es Universidad?

Autores:

Eduardo Ochoa Hernández
Nicolás Abraham Zamudio Durán
Salomón Eduardo Borjas García
Gladys Juárez Cisneros
Héctor Javier Anselmo Villegas Moreno
Lizbeth Guadalupe Villalon Magallan
Nicolás Zamudio Hernández
Estrada López Brittany Dayan
Daniela Fernández Gómez
Marco Antonio Alemán Méndez
Filho Enrique Borjas García

ISBN: 978-607-8416-33-2

Morelia. Michoacán. Noviembre de 2025



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Libertad Académica LAN/QFB

PRESENTA:

¿Qué es Universidad?

Título original de la obra:

Ochoa H. E., et al. (2025) **¿Qué es Universidad?**. Morelia: UMSNH-LAN

Copyright © 2025

Tzintzuntán No. 173 Col. Matamoros C.P. 58240, Edificio E planta alta Morelia, Michoacán. México. MX

Teléfono (443) 3-14-28-09. Email: eoqfb@yahoo.com.mx

ISBN: 978-607-8416-33-2

Programa: Profesor escritor.

Esta obra fue publicada originalmente en Internet bajo la categoría de contenido abierto sobre la URL: <http://libertadacademica.com> mismo título y versión de contenido digital. Este es un trabajo de autoría publicado sobre Internet Copyright © 2025 por LAN/UMSNH protegido por las leyes de derechos de propiedad de los Estados Unidos Mexicanos. No puede ser reproducido, copiado, publicado, prestado a otras personas o entidades sin el permiso explícito por escrito del LAN o por los Autores.



Directorio

Dra. Yarabí Ávila González
Rectora

D.C.E. Javier Cervantes Rodríguez
Secretario General

Dr. Antonio Ramos Paz
Secretaria Académica

Dr. José César Macedo Villegas
Secretario Administrativo

Dr. Miguel Ángel Villa Álvarez
Secretaria de difusión Cultural y Extensión Universitaria

C.P. Enrique Eduardo Román García
Tesorero

Dr. Jaime Espino Valencia
Coordinador de la Investigación Científica

Dra. María Santoyo Tena
Coordinador de Bachillerato

Contenido

| | |
|--|----|
| Módulo 1. Pedagogía poscrítica en la 4T | 1 |
| 1.1 Lo poscrítico | 1 |
| Módulo 2. Nuestra esencia es Universitas | 9 |
| 2. La crisis de la universidad | 9 |
| 2.1 Sangre en nuestras manos | 11 |
| 2.2 Haciendo realidad Universitas | 16 |
| 2.3 Responsabilidad de la Universidad | 22 |
| Módulo 3. La universidad como libertad académica | 24 |
| 3.1 La Universidad en ruinas | 24 |
| 3.2 La universidad experimental de las ideas | 30 |
| 3.3 Libertad académica | 31 |
| 3.3.1 El nuevo discurso universitario | 32 |
| 3.3.2 La libertad académica en su búsqueda de objetividad | 38 |
| 3.3.3 El discurso de la técnica | 43 |
| 3.4. La educación de la mente | 46 |
| 3.5 Enriquecer la retórica pedagógica | 48 |
| 3.6 Literatura y libertad académica | 49 |
| Módulo 4. Racionalidad y verdad en el gobierno de la académica | 54 |
| 4.1 Someter la universidad | 54 |
| 4.2 El problema de la confianza | 55 |
| 4.3 Confianza y racionalidad | 57 |
| 4.4 Confianza y libertad | 60 |
| 4.5 Confianza en la Universidad | 64 |
| 4.6 Tecnologías académicas de cooperación | 67 |
| 4.7 Conclusión | 70 |

| | |
|--|-----|
| Módulo 5. Universidad pensante | 72 |
| 5.1 Intereses en el conocimiento | 72 |
| 5.2 La Universidad del pensamiento y reflexión | 74 |
| 5.3 Pensamiento y acción | 76 |
| 5.4 Conectando el pensamiento | 78 |
| 5.5 Estructura y contenido | 80 |
| Módulo 6. Universidad burocrática: la herencia del neoliberalismo | 87 |
| 6.0 El concepto del neoliberalismo | 87 |
| 6.1 Neofeudalismo | 88 |
| 6.2 La educación neoliberal: la crisis del intelecto frente a las soluciones burocráticas | 92 |
| 6.3 Academias y escuelas burocratizadas | 93 |
| 6.4 La universidad neoliberal hace agua frente a COVID-19 | 104 |
| 6.4.1 Plagas, pandemias y la dinámica de la compasión | 106 |
| 6.4.2 La vista desde la zanja | 111 |
| Módulo 7: La universidad de pasado mañana | 116 |
| 7.1 Introducción | 116 |
| 7.2 La voluntad de poder y la universidad | 120 |
| 7.3 Preparando el escenario | 121 |
| 7.4 La voluntad de poder de la universidad | 122 |
| 7.5 La universidad: un invernadero de plantas extrañas y selectas | 125 |
| 7.6 El amanecer de la educación superior | 129 |
| 7.7 Conclusión | 132 |
| Módulo 8. La universidad: no hay una sola respuesta, sino muchas preguntas difíciles e incómodas | 133 |
| 8.1 Introducción | 133 |
| 8.2 La vida y la obra | 134 |
| 8.3 Dialéctica de la Ilustración | 137 |

| | |
|---|-----|
| 8.4 Mínima Moralia: Reflexiones de una vida dañada | 140 |
| 8.5 Teoría y práctica | 145 |
| 8.6 Conclusión | 146 |
| | |
| Módulo 9. ¿Nada para la comodidad de la universidad? | 147 |
| | |
| 9.1 Introducción | 147 |
| 9.2 Vida y obra | 148 |
| 9.3 Pensamiento y cambio | 149 |
| 9.4 La legitimación de las creencias | 152 |
| 9.5 Razón y cultura | 154 |
| 9.6 Creencia en la razón | 157 |
| 9.7 Conclusiones: ¿nada para la comodidad de uno? | 158 |
| | |
| Módulo 10. La idea de universidad | 160 |
| | |
| 10.1 Introducción | 160 |
| 10.2 La idea de una universidad | 162 |
| 10.3 Aprendizaje | 165 |
| 10.4 Conocimiento | 167 |
| 10.5 Racionalidad del juicio | 169 |
| 10.6 Criticidad | 171 |
| 10.7 Algunas reflexiones finales | 172 |
| | |
| Módulo 11. Pensamiento, palabras, creatividad y universidad | 173 |
| | |
| 11.1 Introducción | 173 |
| 11.2 La función universitaria esencial | 174 |
| 11.3 Cultura, lengua y "lenguaje" universitario | 175 |
| 11.4 Filosofía y antifilosofía | 177 |
| 11.5 ¿Para qué sirven las universidades? | 179 |
| 11.6 Perdiendo de vista la cultura | 181 |
| 11.7 La inteligencia filosófica en la universidad | 183 |
| 11.8 Conclusiones | 186 |

| | |
|---|-----|
| Módulo 12. Personificando una promesa en la universidad | 187 |
| 12.1 Introducción | 187 |
| 12.2 Vida y pensamiento | 188 |
| 12.3 Nuevos comienzos | 189 |
| 12.4 El poder de la promesa | 192 |
| 12.5 Reflexiones finales | 196 |
| Módulo 13. Misión social de la universidad | 197 |
| 13.1 Introducción | 197 |
| 13.2 Misión de la Universidad | 198 |
| 13.3 Ortega y Gasset en la formación de la educación superior | 204 |
| 13.4 Su enseñanza y escritura | 206 |
| 13.5 Conclusiones | 208 |
| Módulo 14. Filosofía y la universidad | 210 |
| 14.1 Introducción | 210 |
| 14.2 Orígenes críticos | 211 |
| 14.3 Filosofía moral | 212 |
| 14.4 Más allá de la virtud | 214 |
| 14.5 Aplicación a la educación | 215 |
| 14.6 Cultivo de mentes educadas | 220 |
| 14.7 Conclusión | 222 |
| Módulo 15. La educación como pensamiento | 223 |
| 15.1 Antecedentes | 223 |
| 15.2 Introducción | 224 |
| 15.3 La ciencia y la primacía de la filosofía | 225 |
| 15.4 Hechos y pensamientos | 227 |
| 14.5 La esencia de una universidad | 229 |
| 14.6 Pedagogía ontológica | 232 |

| | |
|---|-----|
| 14.7 Comentarios finales | 234 |
| Módulo 16. Verdad, libertad académica y autonomía estudiantil | 235 |
| 16.1 Introducción | 235 |
| 16.2 La universidad y el estado | 237 |
| 16.3 Libertad y verdad | 239 |
| 16.4 Las paradojas de la libertad académica | 242 |
| 16.5 El valor de la libertad académica | 244 |
| Módulo 17. Educación y desarrollo de la voz | 246 |
| 17.1 Introducción | 246 |
| 17.2 La educación superior | 250 |
| 17.3 Escolarización | 251 |
| 17.4 La educación de la voz | 253 |
| 17.5 Conclusión | 255 |
| Referencias | 257 |

Módulo 1. Pedagogía poscrítica en la 4T

1.1 Lo poscrítico

En la Universidad de la Cuarta Transformación Industrial (4T) es observable un desafío presente: la destrucción de todo tipo de identidad y tradición intelectual, así como la contratación de expertos mediante crowdsourcing, lo cual conduce a una disminución en la importancia de la ética profesional y de la responsabilidad moral de las universidades desde el seno mismo de su libertad académica¹.

La universidad en la era digital ha vivido los mejores tiempos y, posiblemente, los peores tiempos. Las instituciones han enfrentado menores oportunidades de financiamiento para la investigación y la literatura académica; además, la ampliación de las políticas de acceso ha permitido que un grupo demográfico más representativo asista a la universidad —a menudo la primera generación de su familia en hacerlo—. La internacionalización ha diversificado los campus disciplinares y las ciudades han visto a las universidades expandir su marca hacia nuevas regiones.

Nuestra sociedad, globalizada en el consumo, presionada por el cambio climático y marcada por una estabilidad política rápidamente cambiante, ha inspirado nuevos cursos y programas de vanguardia que buscan innovación e impacto socioeconómico. Si bien para algunos estos cambios han representado oportunidades, el lado oscuro del panorama muestra que también implican formar una ética de la responsabilidad subordinada a medidas de éxito con las que se clasifican y comparan las capacidades académicas y la voz crítica de las universidades. En un periodo de creciente competencia global y disminución del gasto público en “términos reales”, se pide a las universidades que justifiquen su existencia mediante su estabilidad financiera, su capacidad para atraer financiamiento para la investigación, para reclutar y retener estudiantes, y para ofrecer una experiencia educativa de clase mundial que se traduzca en credenciales de empleabilidad. Como ocurre con muchos sectores hoy en día, la idea de “hacer más con menos” es dolorosamente familiar. Con frecuencia, ello significa también una menor calidad intelectual en la formación del recurso humano; como un recurso cada vez más “caro”, los colegas profesores que se jubilan a menudo no son reemplazados por un semejante en virtud, sino sustituidos por personal con una escala salarial más baja y, a menudo, sin permanencia. El precariado, o la gig economy, parece ser ya una característica de la universidad tanto como de cualquier otra industria actual².

¿Entonces por qué lo hacemos? ¿Qué es, quizá en la educación universitaria específicamente, lo que mantiene nuestra voluntad de masificar la mediocridad? Una de las razones, argumentamos, se encuentra en el corazón del Manifiesto para una pedagogía poscrítica³, de la cual este proyecto es una rama, es la esperanza. La educación se basa en la esperanza. Pero la esperanza en la universidad, sin un sentido de la valía general de la educación, no tendría razones suficientes para continuar. Una segunda razón, también articulada en el Manifiesto, es el amor; específicamente, en el sentido arendtiano de amor por el mundo⁴ (Arendt). En educación, esto se manifiesta en la creencia —puesta en práctica— de que algo importa. De que algo es valioso para transmitir.

Aquí, ni la esperanza ni el amor están destinados a indicar un optimismo ciego o ingenuo de que “todo estará bien”. Por el contrario, la articulación de lo poscrítico se basa en la necesidad de defender, proteger y reclamar aquello que tiene valor en la educación. Esto contrasta con lo que encontramos en la caracterización anterior de la educación superior en el neoliberalismo tardío, donde lo que “tiene valor” es aquello que puede medirse —cuantitativa o cualitativamente—: ingresos por financiamiento, impacto de la investigación, resultados de la investigación, empleabilidad de los graduados, satisfacción de los estudiantes, y así sucesivamente.

Con cada una de estas métricas de nivel macro llegan también cambios de nivel micro en las prácticas diarias de la institución: cómo se categoriza y gestiona la investigación; qué y cómo enseñamos; cómo y cuándo evaluamos. Todo ello hace que ciertas prácticas parezcan redundantes, exclusivas o anticuadas, pues deben imponerse nuevas ortodoxias y “mejores prácticas”.

¿Cómo nos ayuda a responder un enfoque poscrítico ante estas condiciones? Lo “pos-” en poscrítico significa, simplemente, una actitud de indagación que emerge después de la crítica. Esto no quiere decir que sea anticrítico; no se niega el valor de las tradiciones críticas. Tampoco significa que la sustituya ni que el trabajo esté terminado. Lejos de ahí. De hecho, la necesidad de articular lo que implica un enfoque poscrítico se deriva, en parte, del arraigo perdurable que la crítica tiene en la investigación educativa.

Cómo lo ponemos en otro lugar:

Por supuesto, podríamos mostrar más de las formas en que la educación actual se comercializa, se privatiza, se basa en los datos y en la producción; y sin duda

continuaremos haciéndolo de alguna manera. Pero esto ya lo sabemos. La pregunta es cómo respondemos en términos educativos —o, quizá mejor, en nombre de la educación—, en nombre de aquello que consideramos digno de transmitir, para proteger estos aspectos fundamentales.

Al hacerlo, nos desafiamos a nosotros mismos a no caer en el cinismo o en el abatimiento absoluto, pues tenemos la responsabilidad de encontrar la forma de seguir adelante. El propósito aquí es una reorientación de la crítica: pasar de una crítica que revela una “verdad oculta” (y que, por lo tanto, preserva su lugar en el orden de las cosas) a una crítica que articule aquellos aspectos de nuestras condiciones actuales que quedan fuera de la vista tanto de los discursos y prácticas dominantes como de las críticas negativas que se limitan a mostrarnos cómo somos oprimidos.

Lo poscrítico busca, en cambio, ofrecer un enfoque afirmativo y sostener que en las universidades están sucediendo cosas que son buenas y que vale la pena preservar. Dado que tanto “la educación superior” como “la universidad” aparecen en la discusión, antes de continuar es importante aclarar cómo entendemos ambos términos. Existen muchos tipos de instituciones de educación superior, entre las cuales la institución pública universitaria es quizá la más consolidada, aunque en los últimos años ha ganado múltiples competidores. Como señala Ron Barnett, “la educación superior es un gran negocio. Es una institución importante de la sociedad moderna⁵”. De hecho, parece que la educación terciaria es uno de los sectores más importantes y en crecimiento en la actualidad, ya que las sociedades contemporáneas buscan competir en la economía del conocimiento.

Cuando se señala la necesidad de desarrollar un enfoque educativo para la educación superior — en oposición a un enfoque económico, político o administrativo— se introduce una diferencia crucial entre los procesos educativos y las instituciones educativas. Dentro de esta distinción, la educación superior se refiere a un proceso educativo que debe tener lugar en las instituciones de educación superior⁶. En ese sentido, es un concepto crítico que nos permite juzgar si dichas instituciones, incluidas las universidades, brindan o no una “educación superior” a sus estudiantes o no⁷. Puede decirse que un enfoque tan crítico es cada vez más urgente frente al crecimiento incesante del sector terciario y la proliferación de instituciones de educación superior. Con la llegada de sistemas masivos de educación superior en todo el mundo, estamos presenciando muchos tipos diferentes de instituciones que llevan el nombre de “universidad”. De hecho, algunos podrían afirmar que existe un desliz conceptual en torno al término

“universidad”, pues dicho título se utiliza para abarcar una variedad de instituciones que corren el riesgo de perder sentido. De ahí surge una pregunta sobre el significado de la universidad. En lugar de intentar apuntalar una definición estricta de lo que cuenta como universidad y tratarla como una institución específica, en esta discusión entendemos la universidad como un conjunto de prácticas que estudiantes y académicos realizan dentro o fuera de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, el enfoque se vuelve específicamente educativo: se centra en lo que hacemos, no necesariamente en dónde lo hacemos.

Podemos situar este enfoque ofreciendo una perspectiva histórica de la universidad. Originalmente, el nombre “universidad” se refería a una asociación de estudiantes (*universitas studii*), y más tarde a una asociación de maestros/profesores y estudiantes (*universitas magistrorum et scholarium*⁸). Estudiantes y profesores se asociaban en virtud de las prácticas que realizaban juntos: estudiaban, disertaban, conferenciaban, teorizaban, tomaban notas, todo ello en relación con cuestiones que eran, a la vez, importantes y difíciles de abordar.

Esta dimensión performativa de la asociación entre profesores y estudiantes está en juego cuando hablamos de la recuperación de lo educativo en la universidad. A pesar de los discursos políticos actualmente hegemónicos sobre la educación terciaria, afirmamos que la universidad es más que una institución y que, como tal, puede abordarse y explorarse desde una perspectiva educativa. Por lo tanto, proponemos abordar el concepto de educación superior no como un medio para criticar a las instituciones de educación superior (incluidas aquellas que se denominan a sí mismas “universidad”), sino como una forma de afirmar las prácticas, experiencias y entornos responsables de distinguir los niveles superiores en las instituciones educativas llamadas universidades.

Predominantemente, estas prácticas, experiencias y escenarios parecen estar devaluados, reprimidos o requerir justificación —económica o política—. Afirmarlos significa, por tanto, intentar recuperarlos en nuestra vida académica actual, incesantemente burocratizada, alienada y funcionalizada mediante reglamentos y más reglamentos.

Normalmente, los análisis críticos de la educación superior llaman nuestra atención hacia la mercantilización de las universidades, a través de la cual se han convertido en empresas comerciales que se dirigen a los estudiantes como consumidores (certificaciones y acreditaciones). Estos estudiantes, a su vez, parecen estar interesados únicamente en buscar experiencias seguras e

interesantes, así como oportunidades profesionales orientadas exclusivamente a la dimensión laboral.

Los académicos que les enseñan se han convertido, según indica esta narrativa, en trabajadores sin libertad académica, que ya no tienen la autonomía para educar, planificar, escribir y perseguir la erudición en la forma característica de la universidad antes de que finalmente cayera en "ruinas"⁹. Hoy, las instituciones académicas ya no contribuyen al sueño del progreso social ni a la igualdad de oportunidades para todos; se han convertido, en cambio, en un componente importante del mantenimiento de la injusticia epistémica, la intolerancia, la discriminación y otras formas de violencia sistémica. Las perspectivas críticas buscan desenmascarar las múltiples formas en que la educación, tal como existe hoy, es disfuncional, opresiva y, en ocasiones, deshumanizante, así como las maneras en que nosotros —académicos y educadores— somos corresponsables de la situación en la que nos encontramos¹⁰.

Una respuesta a estas condiciones sería continuar contribuyendo a esta literatura crítica. Otra sería criticar la propia literatura crítica. En cambio, siguiendo un enfoque poscrítico, no buscamos solo articular qué prácticas educativas son específicamente prácticas universitarias, sino también afirmarlas en la práctica de la erudición y la colaboración. La poscriticidad no implica en modo alguno la negación de los problemas y cuestiones del sector, ni del valor del trabajo crítico en y sobre la universidad.

Lo que allí se enfatiza es que la poscriticidad no se limita a prescribir soluciones ni a identificar patologías institucionales —aunque pueda hacerlo cuando sea necesario—, sino que intenta transformar la textura misma de nuestra relación con la educación universitaria. No pretende corregir la universidad desde afuera ni erigirse como un nuevo marco normativo, sino abrir un espacio para un tipo distinto de atención: una atención que permita reconocer, en medio de las formas gastadas del discurso institucional, la persistencia de prácticas que todavía encarnan lo mejor de la vida intelectual.

En este sentido, la poscriticidad no opera por negación, sino por desprendimiento. Se separa del diagnóstico crítico agotado, no porque niegue su lucidez, sino porque reconoce que la lucidez sin esperanza rápidamente se convierte en un hábito paralizante. Frente al cinismo metódico que a veces parece teñir los estudios sobre educación superior —y que, de hecho, puede transformarse en una suerte de auto-satisfacción moral: “vemos la catástrofe con claridad, por lo tanto estamos a salvo”—, el gesto poscrítico es más modesto y más audaz a la vez. Modesto porque no promete

la reinención total de la universidad; audaz porque exige reaprender a ver aquello que, pese a todo, sigue vivo.

Si la universidad se concibe no como un edificio jurídico-administrativo, sino como un haz de prácticas situadas —como un modo de convivir con ideas difíciles, de sostener conversaciones largas, de aprender a hacer espacio para lo que no se sabe—, entonces la tarea poscrítica consiste en afirmar que estas prácticas siguen existiendo, aunque a menudo desplazadas hacia los márgenes o recubiertas por el aparato gerencial. Afirmarlas no es un acto romántico, sino una manera de devolverles fuerza operativa. No es simplemente nostalgia por una universidad idealizada, sino una apuesta por la posibilidad de que, dentro de las prácticas actuales, todavía resista una lógica distinta a la del rendimiento, la cuantificación y la eficiencia.

Esta perspectiva, si se toma en serio, puede cambiar nuestra forma de concebir la erudición, la enseñanza y el propio acto de investigar. En vez de preguntar únicamente “¿qué falla?”, la pregunta pasa a ser “¿qué merece ser cultivado?”. En vez de diagnosticar la degradación, se busca crear las condiciones para que ciertas prácticas —las que distinguen lo propiamente universitario— puedan seguir ocurriendo. Así, lo poscrítico no elimina la crítica, pero la reorienta hacia una tarea más artesanal: la de cuidar, rescatar o reinventar los espacios donde los estudiantes y académicos aún pueden habitar la educación como una experiencia formativa en una tradición intelectual, no solamente como un trámite evaluativo o un proceso de certificación.

De este modo, la poscriticidad recupera un gesto profundamente pedagógico: el de recordar que la educación no es meramente un objeto de análisis o una política pública, sino un modo de relación intelectual. Y es precisamente esta relación —entre quienes enseñan y quienes aprenden, entre quienes investigan y quienes acompañan sus investigaciones— la que parece estar en mayor riesgo de erosión. La poscriticidad no se resigna a esa erosión: insiste en que, incluso en medio de la burocratización y la presión productivista, todavía es posible practicar la universidad. Todavía es posible sostener conversaciones que no se agotan en su utilidad inmediata, dedicar tiempo a pensar lo que no promete rendimiento, y encontrar placer en la dificultad intelectual compartida. Tal vez, en última instancia, eso sea lo que vuelve necesaria esta orientación poscrítica: la convicción de que el porvenir de la universidad no se juega solamente en reformas estructurales, sino en la vitalidad de estas prácticas discretas pero esenciales. Y la tarea de la teoría —cuando se orienta de manera poscrítica— no es dictar un mandato, sino acompañar la restauración de una sensibilidad: la sensibilidad para reconocer lo educativo allí donde aún respira, aunque sea débilmente, y para sostenerlo contra la corriente.

Como se escribe en el Manifiesto¹¹:

“Creemos que ha llegado el momento de centrar nuestros esfuerzos en recuperar las partes reprimidas de nuestra tradición intelectual; vemos que la tarea de una pedagogía poscrítica no es desacreditar, sino proteger y cuidar lo humano. Este cuidado y protección se concretan al preguntarnos de nuevo qué son la educación, la crianza, la universidad, el estudio, el pensamiento y la práctica profesional. Este reclamo ya no implica una relación crítica, que revela lo que realmente está sucediendo, ni una relación instrumental, que indica lo que los educadores deben hacer, sino la creación de un espacio de pensamiento que permita que la práctica vuelva a suceder en una libertad académica real. Esto significa volver a establecer una relación con nuestras palabras, abrirlas al cuestionamiento y prestar atención filosófica a estos aspectos devaluados de nuestras formas de vida y, así, en línea con una normatividad de principios y no burocrática, defender estos eventos como actos de autonomía, no funcionalizados, pero que vale la pena cuidar por nuestra juventud.”

Así, el papel pedagógico asume quién debe levantar el velo de la transformación; sin embargo, levantar el velo es salir de un *status quo* en el que se encuentra el juicio externo a la universidad. Para formular de manera más positiva el papel del académico como iniciador de la nueva generación en un mundo común, ofrecemos la idea de una pedagogía poscrítica, que requiere amor por el mundo. No se trata de una aceptación de cómo son las cosas, sino de una afirmación del valor de lo que hacemos en el presente y, por tanto, de los aprendizajes que valoramos como dignos de formar en la juventud. Pero no como campañas de conceptos comerciales, sino como la esperanza educativa que trata de la posibilidad de una renovación de nuestro mundo común. Cuando realmente amamos al mundo, nuestro mundo universitario debe estar dispuesto a transmitirlo a la nueva generación, asumiendo que ellos, los recién llegados, pueden recibirlo y asumirlo en sus términos más éticos. Así, el principio de la 4T implica un cambio del optimismo cruel en acreditar y certificar programas educativos hacia la esperanza presente en una renovación intelectual de la tradición educativa. El cinismo y el pesimismo no son, en cierto sentido, un reconocimiento de cómo son las cosas, sino una invitación a cambiarlas¹².

La autonomía que ya no se festeja en la universidad en ruinas

Si bien el modelo de investigación académica proporciona a los investigadores el tiempo y el espacio necesarios para considerar múltiples perspectivas y profundizar en sus datos, Augusta Rohrbach destacó cómo este enfoque permite a los académicos liberarse de las restricciones del calendario empresarial y perseguir el conocimiento por sí mismos. Esta libertad fomenta el pensamiento innovador y la búsqueda de la verdad, contribuyendo así de manera valiosa a la sociedad a través de la producción de literatura académica universitaria. mismos¹³. Tal autonomía fomenta el pensamiento innovador y la búsqueda de la verdad, constituyendo así una contribución valiosa a la sociedad a través de la producción de literatura académica universitaria.

Quizá resulte reconfortante describir que el sector empresarial considera la optimización de procesos y la prevención del fracaso como un problema de gestión. Este tipo de pensamiento funciona mejor en tiempos de certezas, cuando los objetivos están predeterminados, los asuntos son transparentes y la información es fiable y accesible. El emprendimiento, en muchos aspectos, es lo opuesto a la gestión. Los emprendedores se enfrentan a muchas más incertidumbres y disponen de mucha menos información que los directivos; se ven obligados a utilizar los recursos disponibles en lugar de esperar a que surjan más, mientras navegan por aguas desconocidas¹⁴. El pensamiento emprendedor consiste en experimentar y combinar ideas con la aceptación y aprovechamiento del fracaso. Si la gestión consiste en aprender a actuar, entonces el emprendimiento consiste en actuar para aprender.

Extrañamente, la estructura de incentivos para los profesores no fomenta que los individuos adopten un enfoque emprendedor en su labor intelectual dentro del aula. En el siglo XX, la autonomía académica se convirtió en una fuente crucial de fortaleza para la literatura universitaria, siendo también la señal más clara de la salud de una tradición intelectual. Como incentivo, un profesor emprendedor desarrolla literatura para sus asignaturas. Para ellos, la universidad se convierte en un espacio que ofrece la máxima libertad para perseguir sus intereses y pasiones, con la justificada esperanza de que, con frecuencia, descubran algo interesante y, posiblemente, incluso útil, aunque su valor inmediato no sea evidente de inmediato¹⁵.

Por eso, dentro de la academia existe un margen para que estudiantes y profesores reconozcan que una de las mejores formas de adaptarse a los cambios en sus campos es adoptar un enfoque emprendedor en la creación de conocimiento a través de métodos de investigación. Este enfoque no solo fomenta la innovación, sino que también permite enfrentar la incertidumbre propia del trabajo intelectual y recuperar la autonomía que constituye el núcleo de la labor académica.

Módulo 2. Nuestra esencia es Universitas

2. La crisis de la universidad

El argumento presentado en este texto fue provocado por el choque de dos tipos de experiencias que reflejan dos posiciones diferentes sobre la universidad en el tiempo actual. Una sostiene que la universidad de la Ilustración está muerta, o que nunca existió en primer lugar (fue una ideología); la otra defiende que —aunque sitiada, devaluada y reducida a una especie de pobre sustituto— la universidad sigue prosperando, a pesar de su fragilidad. Ambos tipos de experiencias nos persuaden a apreciarla desde una de estas posiciones; hemos estado allí muchas veces, ya que ambas tuvieron lugar en situaciones públicas.

Hemos experimentado la primera de ellas al escuchar, unas cuantas veces, que la universidad de la Ilustración está muerta o que nunca existió en absoluto, en numerosas conferencias de filosofía y teoría de la educación durante discusiones sobre “la crisis de la universidad”. En una de esas conferencias, una voz de la razón se levantó y afirmó que la universidad —por la que todos allí reunidos estaban de luto— nunca ha existido, que la idea de la universidad es un cuento de hadas, y que incluso la Universidad de Berlín, cuando fue establecida por von Humboldt, no fue la encarnación de la idea humboldtiana de la universidad¹⁶. De hecho, la universidad nunca fue un lugar de producción de conocimiento (al menos no antes del siglo XX): todos los pensamientos revolucionarios se produjeron contra el llamado academicismo, y casi todos los descubrimientos importantes se hicieron fuera de la universidad. (Charles Darwin, que nunca ocupó un puesto universitario, aparece a menudo aquí como un ejemplo adecuado).

Un argumento así, aunque no muy reconfortante, puede parecer convincente: hay razones para creer que la universidad por la que creemos estar de luto nunca ha existido

realmente. Naturalmente, se podría contrarrestar tal afirmación prestando atención a las consecuencias de tal razonamiento: si la universidad que todos queremos y anhelamos nunca ha existido, entonces no tenemos nada con qué oponer a su apropiación académica.

Pero renunciar a un argumento válido debido a sus posibles consecuencias políticas o estratégicas es, en sí mismo, una estrategia muy problemática y, podríamos decir, poco académica. Sin embargo, existe una duda más seria: si la universidad nunca ha existido, **¿por qué la anhelamos y lamentamos su declive?** ¿Se puede llorar por algo que nunca ha vivido? En la literatura, un punto de vista más común es más bien que la universidad está en ruinas¹⁷, o que "no es una exageración afirmar hoy que esta vieja idea de la universidad está muerta¹⁸". Quizás hubo una época dorada idílica para las universidades, pero ya no lo es¹⁹. Ese tiempo ha pasado, y lo que parece que nos queda ahora es lamentar el cadáver.

Sin embargo, también hemos tenido experiencias del segundo tipo, que hablan de la prosperidad de la universidad frente a la adversidad. Como argumentaremos, parece que sí contamos con experiencias que nos afirman que la universidad puede hacerse realidad y, de hecho, verificarse en la práctica²⁰. También puede haber razones para lamentarla y añorarla, pero eso no supone necesariamente que la universidad esté muerta o incluso que nunca haya existido. Quizás no estemos simplemente soñando despiertos, tomando las ilusiones por la realidad o sentimentalizando el pasado. Es precisamente de este choque —entre las experiencias que atestiguan la imposibilidad de la universidad hoy y las experiencias de *Universitas*— que tiene lugar esta discusión.

El argumento desarrollado a continuación seguramente no agota el asunto. Más bien podría verse como una provocación. Pero también es, hasta cierto punto, una introducción al tema de **Universitas**, la palabra que usamos para nombrar la esencia de la universidad. Lo que hay que destacar es que la investigación de la esencia de la universidad no implica desarrollar otra idea de universidad. Esta discusión no tiene como objetivo describir la comunidad académica deseada, perfecta y sublime, en contraposición a las instituciones de educación superior reales y alienadas. Contrariamente a tal actitud, la noción de esencia se refiere a lo que existe a pesar de estas condiciones institucionales,

políticas, culturales y económicas alienantes. Investigar la esencia de la universidad significa cortar la oposición entre el ideal normativo y las condiciones fácticas para hablar de prácticas que nosotros, como académicos, estamos realizando, aunque estas prácticas sean reprimidas, olvidadas o invisibilizadas por el discurso dominante en la educación superior burocrática. Independientemente de tal devaluación, estas prácticas siguen siendo las que hacen la universidad. Como la forma actualmente hegemónica de entender qué es la universidad parece, en gran medida, desconectada de estas prácticas, el argumento que se presenta a continuación apunta a recordarlas (en el sentido de Heidegger) y a reconectarnos con ellas.

Lo que sigue se presentará en tres pasos. Primero, seguiremos el hilo de la crisis de la universidad, en el que argumentamos que los académicos están implicados en ese proceso. Esta parte es una crítica bastante cruel que enfatiza nuestro propio papel en la destrucción de la universidad. En el segundo paso, el argumento va más allá de una perspectiva crítica para afirmar la esencia de la universidad, concebida en términos de un evento realizado por humanos. Esta noción de “esencia” se refiere al origen de su uso académico en la Bolonia del siglo XI, para nombrar las asociaciones de estudiantes combinadas (las llamadas naciones), o más tarde en París para nombrar la *universitas magistrorum et scholarium* (comunidad de maestros y estudiantes). *Universitas*, por tanto, desde el principio se refiere a algo hecho por personas reunidas en colaboración epistémica, algo que se hace a partir de sus actos en lugar de ser un efecto solidificado de estructuras institucionales sedimentadas. Este recuento de la esencia de la universidad nos llevará al tercer paso, relativo a la responsabilidad de los académicos en *Universitas* y, así, a la pregunta: ¿qué podemos hacer para mantener vivas las universidades después de todo?

2.1 Sangre en nuestras manos

Es importante considerar que quienes afirman que la universidad nunca existió pueden tener razón, y que simplemente podríamos haber sido seducidos por el fantasma de *Universitas*, por ciertos tipos ideales que aún constituyen las ilusiones de algunos de sus habitantes. Tal vez sea por esta infección fantasmática que el choque con la institución universitaria nos causa tanto dolor. La mayoría de los textos canónicos sobre lo que

llamamos “la idea de la universidad” se refieren a ideales²¹. Pero, si la universidad es simplemente una institución, debemos reconocer que todas las instituciones tienden a alienar.

En efecto, las instituciones que llamamos universidades se han vuelto ajenas a nosotros y parecen tratarnos —a las personas que las crean— como peones, recursos temporales que se despliegan según la demanda y el procedimiento; masticados, consumidos y excretados cuando ya no son necesarios. No debería sorprendernos que las instituciones se estén alienando. Pero, igualmente, nunca debemos dejar de intentar contrarrestar este proceso. Entonces, quizás se trate de una cuestión técnica o estratégica que debemos perseguir: ¿cómo resistirnos a lo que está sucediendo actualmente en la universidad?

Sin embargo, esto también podría resultar desalentador, ya que intentamos responder a esa pregunta desde un diagnóstico crítico de la universidad en constante expansión. En general, este diagnóstico sugiere que la llamada “crisis de la universidad” es parte de un conjunto más amplio de transformaciones, debido a las cuales cada dominio del mundo parece estar cada vez más regulado por una lógica económica. Ya sea música, salud, literatura, naturaleza, ciencia, teatro o educación, pensamos en ellos como procesos que aportan productos distintivos, que pueden introducirse en la cadena de intercambio mercancía-monetaria de una manera que haga que su valor de mercado sea mayor que (o al menos igual a) el costo de producción.

Cada dominio se mercantiliza y nuestro consumo visible de sus productos se convierte en una forma de dar cuenta de nosotros mismos. La educación, incluida la educación universitaria, se reconceptualiza entonces como un servicio. En este sentido, la universidad es una institución que brinda servicios educativos y de investigación que responden a las necesidades de sus clientes. Dado que estas necesidades también están reguladas por una lógica económica, la educación como tal (y la educación universitaria en particular) se ve como una inversión con una tasa de retorno medible, de la cual uno podría beneficiarse —pensemos en la noción de “valor agregado” usada en relación con el rendimiento de los estudiantes.

Esto conduce al dominio de la perspectiva vocacional a la hora de conceptualizar los objetivos de la educación en cualquier nivel, y a entender la educación en términos de un proceso de producción: un proceso que debe ser efectivo y responsable. Pero en el hecho de que la educación se perciba como un proceso de producción responsable viene también aquello que molesta a las universidades: la burocratización, la procesalización y la juridificación del trabajo de profesores y estudiantes. Esta estandarización multicapa de las prácticas educativas tiene como objetivo evaluar la eficacia de su trabajo y, como tal, forma un dominio más estrecho en torno a sus cuellos, mecanizando y desencantando la relación entre ellos²². Los estudiantes no están estudiando nada hoy, podríamos decir; más bien están acumulando puntos de créditos, y cuando suspenden un examen no repiten un año: simplemente tienen un débito de puntos que deben recuperar en el próximo semestre (que es, por cierto, la terminología oficial introducida recientemente en nuestra universidad actual).

Naturalmente, el requisito de rendición de cuentas (junto con la burocratización, la procesalización y la juridificación que siguen a este requisito) también concierne a la investigación (servicios). La colonización de la educación por la lógica económica se entrelaza con la capitalización del conocimiento y la comercialización de la investigación²³. Esto provoca una diferenciación de las disciplinas académicas en términos de su valor relativo, evaluado según su capacidad para generar ingresos en forma de financiación de la investigación, resultados y productos comercializables. En este sentido, las ciencias biomédicas son mucho más valiosas que la filosofía, por ejemplo, y por lo tanto pueden considerarse más responsables ante el público en cualquier análisis de costo-beneficio y en relación con diversas métricas, como las citas, el índice H, el factor de impacto, etc.

Sin embargo, no hay forma de simplemente optar por no participar: o nos ajustamos a estas monedas académicas o desaparecemos de la universidad. Es publicar o perecer. El mundo académico está gobernado por un régimen de competencia, responsabilidad, excelencia y espíritu empresarial²⁴, que ejerce una enorme presión sobre académicos y estudiantes.

Independientemente de lo convincente que sea dicha crítica, no parece ir lo suficientemente lejos. No basta para mostrar qué fenómenos particulares hacen que la universidad sea cada vez más imposible. De hecho, podría afirmarse fácilmente que la crítica antes resumida es bastante superficial y no lo suficientemente radical, que es puramente descriptiva y no llega al meollo del asunto.

Pero si profundizamos, ¿qué encontraremos? ¿El complejo empresarial que rige a las universidades? ¿Un entrelazamiento neoliberal de economía política y educación, estrategias macropolíticas de corporaciones transnacionales, una modernización neoconservadora de la conciencia pública²⁵? Eso puede ser bastante radical, pero también es bastante abrumador. ¿Podemos - y me refiero a usted y a nosotros - hacer algo sobre las estrategias macropolíticas de las corporaciones transnacionales, o el complejo empresarial o la modernización neoconservadora de la conciencia pública? Por supuesto, podemos protestar, incluso podemos resistir hasta cierto punto estas estrategias, pero la lucha parece estar perdida incluso antes de haber comenzado, y la tarea que tenemos por delante parece imposible de cumplir. Estamos tratando aquí con fuerzas, capitales y tendencias mucho más fuertes que la fuerza colectiva de los académicos, y mucho más quebrantadoras que su fuerza como individuos.

Sin embargo, la tarea de la crítica en sí misma parece tentadora. Seguro que no es muy cómoda. Podemos canalizar fácilmente nuestras frustraciones y, hasta cierto punto, quedarnos fuera del objeto de la crítica, y así liberarnos de las ruinas de la universidad. ¿Esto es lo que hacemos? ¿Estamos capacitados para ser críticos; lo hacemos para vivir (incluso se podría decir), este es nuestro entorno natural y nuestra respuesta predeterminada al fenómeno? Sin embargo, siguiendo a Latour, uno podría preguntarse si una reacción tan natural a la crisis de la universidad no es irresponsable y, en realidad, bastante acrítica²⁶. Parafraseando a Latour: ¿no es cierto que agregamos ruinas a las ruinas de la universidad con solo criticarla? En ese caso, entonces, ¿no son los académicos quienes arruinan la universidad? ¿No son académicos los organismos responsables de la política nacional e internacional sobre educación superior? ¿Los mismos que constituyen la universidad? ¿Nuestros colegas? Creemos que deberíamos decirlo alto y claro: ¡nosotros, los académicos, somos responsables de la muerte de la universidad! Hay sangre en nuestras manos. Si el lector se siente incómodo con tal afirmación y no está de

acuerdo, permítame decirlo de otra manera: soy responsable de la muerte de la universidad y tengo las manos manchadas de sangre.

Tal vez sea hora de cuidar la universidad, no de desacreditar su reputación dentro de los procesos educativos. ¿Realmente ayudamos a universidades, académicos y estudiantes realizando una crítica radical de la universidad?

Al tomar el camino de la crítica, un camino que parece natural para los académicos, no reconstruimos nada; ni siquiera aprendemos a vivir en ruinas. Más bien, simplemente confirmamos lo que ya vivimos: la caída de la universidad. Naturalmente, la crítica radical de las universidades y de la política de educación superior explica qué está sucediendo, por qué, cómo y quién lo hace, pero no puede ofrecer remedio alguno. La crítica radical no puede proponer ninguna fábula nueva o antigua, no puede presentar ningún proyecto positivo, porque eso iría en contra de su movimiento esencial de desenmascaramiento y desmitologización²⁷. Por lo tanto la crítica nos deja con una elección entre una conciencia infeliz y una cínica. Siguiendo a Latour, exigimos una nueva estrategia para contrarrestar las atrocidades y deformaciones de nuestro tiempo, una estrategia que implicaría desacreditar el *status quo* y movernos hacia el cuidado del mundo. Una estrategia que podría llamarse poscrítica²⁸. Si tomamos este camino, tendríamos que preguntarnos si todavía podemos cuidar de la universidad. Y si podemos, ¿de qué es aquello de lo que nos ocupamos? ¿De un cadáver, de ruinas, de sobras o de nichos; de islas de resistencia académica, cuevas que cobijan a los guerrilleros diezmados de la idea de universidad?

Creemos que lo que todavía podemos —y necesitamos— cuidar es la esencia de la universidad. La esencia de la universidad es precisamente lo que nos empuja hacia la crítica: *universitas*. Es aquello que experimentamos como disuelto y que se vuelve más difícil de sostener dentro de los marcos organizativos, en constante cambio, de las instituciones que se llaman a sí mismas universidades. Sin embargo, lo importante es que esta experiencia no se agota en el tema de la alienación, es decir, en el hecho de que el entorno institucional del trabajo académico hace continuamente que dicho trabajo sea cada vez menos posible: que la tradición intelectual esté extinta o que nunca haya nacido.

Interpretar la caída de la universidad únicamente en términos de alienación es una reducción del problema que nos hace pasar por alto algo absolutamente crucial. Al invocar el término “esencia de la universidad” me refiero a las experiencias de prácticas académicas que se ven amenazadas por la apropiación burocrática de la universidad. Estas prácticas no deben definirse en términos de “trabajo”, ya que esencialmente no son productivas. Sin embargo, son aquello que los académicos realizan junto con los estudiantes y, nos gustaría argumentar, lo que contribuye de manera esencial a la construcción de la universidad.

2.2 Haciendo realidad Universitas

Puede darse el caso de que nosotros, los académicos, no seamos el origen de la caída de la universidad. Sin embargo, sugeriría que nuestro imaginario, nuestra representación de la esencia de la universidad, ha sido borrado o transformado; y que, por lo tanto, nuestras acciones, nuestras prácticas cotidianas —incluida la práctica de la crítica, pero también el silencio, la adaptación y la impotencia— participan en la destrucción de la universidad.

Estamos utilizando la palabra “esencia” aquí en el sentido subrayado por Heidegger, como *Wesen*: la manera en que las cosas se esencian o se presentan a sí mismas. Esto, por supuesto, se relaciona con la noción heideggeriana de *Ereignis*, que a menudo se traduce —inválidamente— como “acontecimiento” o “acontecimiento del ser”. La esencia apunta, por tanto, a la forma en que un ser se desarrolla, la forma en que se da a sí mismo, la forma en que ocurre²⁹.

Si participamos en la destrucción de la universidad, entonces nuestra tarea debería describirse con referencia a lo que Heidegger llamó *Andenken*, que suele traducirse como recuerdo o re-colección. En su libro sobre Hölderlin, Heidegger escribe: “Re-coleccionar (*Andenkend*) pensar en el festival que ha sido pensando en lo que viene³⁰”. Heidegger se refiere aquí a la figura de *Hölderlin* del festival de bodas de hombres y dioses. Naturalmente, Heidegger rastrea en la poesía de Hölderlin su propio tema del ser que es olvidado y oculto por la cultura occidental desde el surgimiento de la metafísica (el llamado: *Seinsvergessenheit*).

En ese sentido, Heidegger habla del festival como el momento en que el curso normal de las cosas —por ejemplo, el ciclo de trabajo, pero también el trabajo de la metafísica— se suspende o se detiene, y así puede aparecer lo inusual, es decir, el ser. En palabras del propio Heidegger, “celebrar es un devenir-libre para el elemento desacostumbrado del día”, algo que se distingue radicalmente del aburrimiento y la tristeza de lo cotidiano, es lo que está claro³¹. Por lo tanto, en el argumento presentado en este texto, interpretamos la figura del festival como la esencia borrada de la universidad que aún puede llegar, si nos comprometemos en el pensamiento re-coleccionista.

De hecho, en otros lugares, Heidegger apunta a un origen común de la memoria (Gedächtnis) y el pensamiento (Denken, Gedanke). El escribe:

La raíz o palabra originaria dice: el pensamiento reunido, aquello que todo lo agrupa, que recuerda. [...] Originalmente, “memoria” significa también devoción: una permanencia constante y concentrada en algo. No se refiere únicamente a lo que ha pasado; del mismo modo, nombra una actitud hacia lo que está presente y hacia lo que puede venir³².

Si lo que se avecina —o lo que exige ser pensado, ese pensamiento que todo lo abarca y recuerda— es el declive de la universidad, ¿qué debemos recordar? ¿Qué es, para nosotros, “el festival que ha sido, es y puede llegar a ser”? Permítanos sugerir que podría ser nuestra experiencia de Universitas, nuestra experiencia de la esencia de la universidad. Lo que estamos proponiendo aquí es, en primer lugar, que Universitas sucede y debe concebirse en términos de un evento. En segundo lugar, que sucede en virtud de nuestras acciones. Y, en tercer lugar, que todos los académicos lo han experimentado en algún momento —o incluso, nos atreveríamos a decir, que lo experimentamos de vez en cuando. Siguiendo a Heidegger, podríamos afirmar que nos hemos olvidado de Universitas. Esto no solo significa que hemos olvidado qué tipo de ideas contiene, sino —más importante— qué es, o, para decirlo con mayor precisión, cómo es. Al encallarnos en la postura crítica, parece que hemos olvidado el carácter peculiar de estas ideas.

Hemos olvidado que no estamos a la altura de un sueño ni de la imagen de una institución perfecta, no alienante, o de una comunidad ideal cuidadosamente

seleccionada hacia la cual deberíamos aproximarnos eternamente. Por el contrario —y por extraño que parezca— Universitas tiene un carácter performativo. Universitas describe un cierto tipo de evento realizado por seres humanos que se reúnen de una manera muy especial: el seminario. Las personas dan vida a Universitas cada vez que disertan, escriben, investigan e imparten clases; un seminario o una conferencia áulica, por nombrar solo algunas prácticas que configuran la esencia de la universidad.

En términos más generales, Universitas ocurre cuando las personas se reúnen por algo que las absorbe por completo, para investigarlo en público. Entonces se olvidan de sus estatus, cargos, funciones y capitales; suspenden la vida cotidiana con sus prejuicios, necesidades, demandas, conflictos políticos, preocupaciones, jerarquías y estructuras de relación. Se olvidan de todo esto por un momento, es decir, suspenden todo eso por lo que los recoge³³, y para abrirse a la prudente consideración de todas las hipótesis, argumentos, ideas posibles..., sobre el tema de interés. Universitas implica entrar en el estado de estar perdido para el mundo, o dicho de otra manera, el estado de atención devota de máxima conciencia intelectual.

Aunque pueda parecer sublime e idealista, en realidad sucede; por ejemplo, cuando impartimos una conferencia. Naturalmente, no siempre, y no en todos los casos; sin embargo, ocurre que estamos tan absortos en el tema que, sin darnos cuenta, excedemos el tiempo asignado. O bien —como estudiantes— nos sorprende que la hora de clase haya terminado ya. Y quizá incluso, de vez en cuando, al leer la literatura curricular producida por la propia comunidad universitaria, experimentamos algo que, como dice von Humboldt³⁴, el "número de inteligencias que piensan al unísono con el académico" en términos modernos: **pares**. Sin duda, tal ejercicio de "imaginación colectiva" implica una atención radical al objeto de estudio³⁵.

Entrar en un estado de atención devota no está reservado a las conferencias. La historia de siglos de la universidad, además de ser la historia de una institución de educación superior, también podría considerarse como una historia profana de la experimentación y la invención de formas pedagógicas públicas de disertación. Estos académicos reúnen a las personas en torno a un tema y les hacen prestarle atención, en la medida en que dicho

tema se convierte en algo que realmente les importa discutir, debatir, justificar, demostrar, explicar, calcular o fundamentar.

Como formas de pensamiento público y como experimentos públicos, estas prácticas proporcionan un tiempo y un espacio cuidadosamente contruidos donde las personas se congregan alrededor de algo; un ámbito donde un público puede pensar en presencia de aquello, en términos de una práctica de disertación. Como señalan, aparte de la conferencia en sí, una de esas formas es el seminario, durante el cual un pequeño grupo se reúne alrededor de algo (un texto, un problema, un tema, una fotografía, algunos datos, un objeto particular, etc.) de un modo que lo convierte en un asunto de interés público: algo a lo que referirse, algo que provoca pensamiento y disertación.

Afirman que las experiencias de tales seminarios dan testimonio del poder único de esta forma pedagógica pública. Incluso utilizan el término “discusión” para captar esta extraordinaria capacidad de “romper” la reproducción de roles y afirmaciones de los discursos, y de “deshacer” los destinos y objetivos de las personas involucradas. Las personas cambian de opinión mientras exploran juntas lo que permanece en el centro de atención durante un seminario. Es decir, la forma de seminario permite a las personas desprenderse de sus opiniones, estatus, alianzas y discursos habituales para ver la cosa nuevamente, mirarla con ojos nuevos y captar lo que antes les había sido invisible.

Precisamente entre perder el terreno firme de las convicciones y adquirir una nueva perspectiva sobre el asunto, uno está estudiando. Estudiar conlleva muchas otras prácticas y gestos —como leer, disertar al escribir, mostrar, escuchar, mirar, preguntarse, examinar, cuestionar, etc.— que conforman este movimiento continuo de apertura y transformación. Tomado en sí mismo, como una práctica humana “interminable³⁶”, estudiar significa estar en la condición de pura potencialidad³⁷. En ese sentido, se refiere a algo que se retrae y que, por su mismo retraimiento, nos atrae hacia sí como una forma de síntesis, justificación, fundamento, explicación, demostración, cálculo, narrativa y análisis de datos. Seguir interminablemente una cosa en su retirada es lo que Heidegger llama pensar. Sin duda, hay mucho en común entre pensar y estudiar. Según Heidegger, pensar se puede comparar con caminar por un camino, donde el acto mismo de caminar eclipsa el punto de destino: disertar. Y así también puede ser el estudio: se parece más a

deambular sin un propósito fijo que a un viaje planificado. Por lo tanto, al no tener un fin o resultado distinguible, estudiar no es productivo. Está abandonado, en lugar de determinado a “ganar” profundidad intelectual. Y así, desde un punto de vista económico, es completamente inútil informar a los estudiantes en lugar de formar su intelecto.

Una vez más, puede sonar esotérico y poco común. Pero, ¿no es esto realmente lo que uno experimenta cuando dedica su tiempo y su energía a pensar la naturaleza del núcleo atómico, el desarrollo de las estrategias de caza de las orcas, las propiedades dinámicas de las proteínas de membrana o la ontología orientada a objetos? Estas cosas nos atraen hacia sí mismas, pero también parecen retirarse constantemente en los procesos de disertación. Las conocemos mejor, pero al mismo tiempo siempre permanecen parcialmente en la sombra de la ignorancia. Pensar siempre consiste en moverse para aclarar este encubrimiento a partir de los datos y la disertación. Por lo tanto, al reunirnos empleamos formas públicas y pedagógicas, y estudiamos una cosa juntos. En efecto, siguiendo los orígenes medievales de la universidad, se podría decir que Universitas es un encuentro de estudiantes (*universitas studii*), y por tanto, la distinción entre docencia e investigación se vuelve inoperante en la universidad. Sin embargo, esto no significa que no haya personas que sean únicamente profesores en la universidad.

Universitas pasa por la aglomeración de estudiantes enfocados en una cosa de estudio, completamente absortos por su retirada y dedicados a seguirla adonde los lleve su agencia de conocimiento. En ese sentido, Universitas ocurre solo cuando los profesores son ellos mismos estudiantes³⁸, cuando también están dispuestos a perderse, a perder sus puestos (es decir, el puesto de profesores, de académicos eminentes, etc.) y, de esa manera, involucrar a otros en su práctica intelectual de producir un discurso, una conversación, un espacio de pensamiento y disertación. Existe una especie de relación íntima entre una cosa que “nos atrae por su retraimiento” desde la literatura académica y un profesor que seduce intelectualmente a sus estudiantes, involucrándolos en su estudio y en sus hábitos de disertación³⁹.

Un profesor es, esencialmente, un estudiante que puede involucrar a otros en el estudio en virtud de formas pedagógicas públicas: seminarios y foros... Juntos, inician una esfera de

suspensión, donde las presiones, divisiones y leyes del status quo actuales ya no se aplican, donde pueden perderse en un estudio que representa un progreso ético para todos. Esto es, en esencia, Universitas. Universitas, entonces, **es un acto humano: involucrar a otros en el pensar intelectualmente e iniciar la esfera de suspensión significa introducir un comienzo que puede ser retomado por los otros o no**⁴⁰.

Por un lado, por tanto, puede parecer que Universitas es un evento muy frágil, que quizás sea más probable que no se presente. Supongo que todos hemos tenido experiencias de este tipo: cuando personas identificadas institucionalmente como estudiantes se abstienen de pensar, leer, disertar..., cuando rechazan la invitación a retomar los fundamentos que se les ofrece desde dentro de la literatura académica.

Por otro lado, alguien que una vez se convirtió en estudiante en el sentido performativo de esta palabra —es decir, alguien que se dedicó a disertar y participó en la realización de Universitas— no puede rechazar esta herencia.

De hecho, creemos que, en un momento dado de nuestras vidas, todos, como académicos, hemos experimentado este tipo de evento: festival. Todos hemos estado perdidos en el mundo, estudiando algo, pensando y experimentando en público. Para algunos de nosotros, esto fue un acontecimiento, en el sentido de Alain Badiou⁴¹: un acontecimiento que hemos decidido que es un punto de inflexión en nuestras vidas; el evento que lo cambia todo, porque requiere fidelidad intelectual, concentración y rigor. Redefine la vida de uno y la vida de los demás por el conocimiento que agencia justificaciones. En otras palabras, algunos de nosotros no podemos dejar de pensar con rigor. La fidelidad hacia el evento consiste en relatar los elementos de la situación frente al evento. Esto significa:

Para decidir qué fenómenos, problemas, tareas, objetos, prácticas, etc., se relacionan con el evento y cómo eso cambia la forma en que uno debe relacionarse con ellos. O, dicho de otra manera: ¿cómo cambia nuestra vida el evento intelectual? ¿Cómo transforma la manera en que habitamos el mundo de la disertación? En el caso del evento de Universitas, la fidelidad entendida de este modo significaría participar en prácticas que hacen que Universitas suceda en la academia. Es decir, ser fiel a Universitas es hacer que acontezca una tradición

intelectual. Esta forma de fidelidad atestigua verdaderamente la peculiaridad del evento: está hecho por humanos que participan en prácticas particulares de pensar. O, dicho al revés: hay ciertas prácticas que hacen que *Universitas* ocurra; al convertir algo en un objeto de estudio, podemos hacer que surjan procesos intelectuales de disertación y otras formas de arte.

Esto se relaciona estrechamente con el trabajo de Jacques Rancière y su estudio sobre la naturaleza de la igualdad. Afirma que la igualdad es una suposición que puede hacerse verdadera —verificada en la práctica— actuando conforme a esa suposición. Del mismo modo que en el caso de *Universitas*, también se dice que la igualdad es imposible y que nunca existió; sin embargo, podemos hacer que acontezca actuando mediante una modalidad específica de socialización: discusión, justificación y debate. Es el supuesto de igualdad dado por su propia lógica. Creemos que eso es exactamente lo que deberíamos hacer: practicar *Universitas* a pesar de la sensación de imposibilidad. Esto nos conduce al tema de nuestra responsabilidad con la racionalidad, el aprendizaje complejo, la literatura académica y las prácticas disciplinares en transformación. La responsabilidad de la universidad consiste en educar los procesos de pensamiento más rigurosos y complejos de la disertación.

2.3 Responsabilidad de la Universidad

Jacques Derrida pudo haber sido uno de los primeros en plantearse la cuestión de la responsabilidad de la universidad⁴². Él ve el **principio de la razón** como el origen de la universidad y, a partir de ello, introduce una distinción importante entre una responsabilidad por el principio de la razón y el principio de la razón en sí mismo. No hay espacio aquí para desarrollar en detalle la posición de Derrida; sin embargo, quisiéramos profundizar en esta idea en particular. De hecho, como observó Georg Picht⁴³, la responsabilidad tiene una doble referencia: uno puede ser responsable ante una instancia que impone tareas o leyes, y también puede ser responsable de algo o de alguien que se encuentra dentro del rango efectivo de su poder de acción. Estos dos tipos de referencia implican, de hecho, dos respuestas distintas a la pregunta por quién es la persona responsable. En el primer caso, quien es responsable ante una instancia se encuentra subyugado: está bajo la presión de un poder que lo excede y, por lo tanto, es

responsable. En el segundo caso, alguien tiene la capacidad de hacer algo y, en virtud de esa capacidad, es responsable. Este segundo es un concepto de responsabilidad completamente diferente, que se denomina “responsabilidad sustancial”.

Estos conceptos de responsabilidad parecen corresponder a los dos enfoques sobre la desaparición de la universidad que hemos mencionado a lo largo de este texto: el crítico y el poscrítico. Desde la perspectiva crítica, se enfatiza que los académicos están sometidos a la presión de fuerzas destructivas mucho más grandes y poderosas que ellos mismos, y que, por lo tanto, se sienten responsables ante la institución universitaria (como una instancia que los responsabiliza). En este esquema, nuestra situación se formula como una elección entre conformarse o resistirse a ese poder superior.

Sin embargo, también podemos vernos como capaces de actuar, como sujetos que poseen el poder de hacer que algo suceda y de cuidar de ese algo. Es decir, podemos vernos como responsables de *Universitas*.

Como hemos sugerido hasta ahora, podemos hacer que *Universitas* ocurra. Dar vida a este evento es algo que está a nuestro alcance. Por lo tanto, si realmente nos preocupa — es decir, si queremos serle fiel—, entonces nuestra responsabilidad frente a su muerte cercana consiste en hacer progresar una tradición intelectual.

La responsabilidad de ejercer *Universitas* persiste a pesar de las condiciones institucionales de unas universidades alienadas y corruptas, y pese al contexto global del orden neoliberal, donde el capitalismo busca comercializar toda forma de vida. Esta responsabilidad implica, en primer lugar, involucrar a otros en el pensamiento intelectual a través de la literatura académica, incluso cuando cada vez más estudiantes no están interesados en pensar, disertar, justificar o fundamentar sus ideas; incluso cuando el gobierno universitario no celebra ni apoya el esfuerzo que exige involucrar a los estudiantes en prácticas de disertación intelectual. Podría decirse que los intentos incesantes de ejercer *Universitas* en condiciones desfavorables —y frente al olvido que avanza sobre la esencia misma de la universidad— requieren posicionarla como un asunto de interés público: un objeto de estudio y de pasión profesional.

El llamado a un pensamiento re-coleccionista se refiere a la responsabilidad de reestablecer nuestra relación con las prácticas intelectuales que hacen realidad Universitas. Hoy en día, muchos educadores universitarios asumen esta responsabilidad; debe quedar claro que el argumento presentado aquí no sería posible sin su trabajo.

Sin embargo, la responsabilidad educativa de practicar y estudiar Universitas no debe confundirse con la responsabilidad política de restaurar la comunidad de Universitas. Usando el vocabulario de Badiou, esto significaría iniciar a las personas de las universidades en la fidelidad al evento de Universitas que ya han vivido y siguen viviendo. Podríamos comenzar persuadiendo a nuestros colegas académicos y estudiantes de que lo que esencialmente importa para la universidad es ese evento de Universitas que todos conocen y anhelan como tradición intelectual en el espacio de la disertación. Con suerte, esta es una intuición que todos poseen y admitirán como acertada tan pronto como puedan contraponer su responsabilidad ante la institución universitaria con la responsabilidad por Universitas.

Una forma prometedora de comenzar podría ser producir literatura académica como acto de rebeldía y, al mismo tiempo, como invitación al gobierno burocrático para que promueva la libertad académica indispensable para que algo pueda llamarse universidad.

3. Módulo 3. La universidad como libertad académica

3.1 La Universidad en ruinas

Este texto toma como punto de partida el diagnóstico de Bill Readings sobre la universidad como una institución arruinada que ha perdido la sustancia de su propósito educativo. Tras una breve presentación del análisis de Readings, se adelanta la alternativa que propone, a saber: entender la educación universitaria como una red de obligaciones. La concepción ética de la obligación en Readings se contrastará con la interpretación de este término en Stengers; sin embargo, para llegar a otra interpretación de la obligación es necesario comprender primero su formulación

original, en la cual se definió como una obligación educativa. La mayor parte del texto analiza el trabajo de Campus in Camps, una universidad experimental, con el fin de desafiar la discusión teórica presentada al comienzo a través de un enfoque situado en prácticas universitarias concretas y en las tradiciones intelectuales que emergen entre los agentes profesor, estudiante y literatura. Esto permitirá ofrecer una descripción más localizada y comprometida de las obligaciones de la educación universitaria.

En su libro *La universidad en ruinas*, Readings (1996) sostiene que la universidad contemporánea, como institución, ya no encuentra un punto de orientación en una idea filosófica unificadora⁴⁴. Mientras que la universidad kantiana se orientó hacia la idea de Razón y la universidad humboldtiana hacia la idea de Cultura, la universidad contemporánea justifica su existencia a través del discurso de la excelencia. Esto demuestra, según Readings, que la universidad bajo la presión de la globalización ha perdido su misión de justicia social.

Readings sostiene que la universidad moderna ha funcionado como el brazo ideológico del Estado-nación y no como un espacio de libertad ideológica: su función ha sido proporcionar al Estado-nación un público educado y subordinado que pudiera representar, respectivamente, la Razón o la Cultura. Por lo tanto, la universidad moderna cumple una agenda nacionalista; y debido a la globalización y al declive del Estado-nación que esta implica, la universidad se vio obligada a encontrar un principio unificador que no remitiera ya a dicho Estado-nación. Readings argumenta que la universidad encontró este principio en la noción de excelencia:

La necesidad de la excelencia es aquello en lo que todos coincidimos. Y coincidimos en ello precisamente porque no es una ideología, en el sentido de que no posee un referente externo ni un contenido interno. Hoy en día, se puede instar a todos los departamentos de la universidad a luchar por la excelencia, puesto que la aplicabilidad general de esta noción está en relación directa con su vacuidad (Readings 1996).

La universidad contemporánea, reconstituida por el capitalismo transnacional y la burocracia corporativa⁴⁵, ha adoptado la excelencia como su idea unificadora y orientadora: la **Universidad de Excelencia**. Readings explica que la universidad justifica su existencia mediante la optimización continua de la investigación, la docencia, la producción de literatura académica original y la administración, de acuerdo con los términos del discurso de la excelencia. Sostiene que la rendición de cuentas en el sentido sociopolítico ha sido reemplazada por una contabilidad omnipresente, orientada a la maximización de la eficiencia ante un tribunal

de calidad permanente (Jessop, 2017): los organismos de acreditación. En la universidad puede —y debe— medirse si se logra optimizar el funcionamiento en cada uno de sus dominios mediante indicadores.

Desreferencialización es el nombre que Readings da a este proceso por el cual la universidad ya no se refiere a una idea educativa, sino que queda atrapada en sus propios resultados, optimizando los ciclos de retroalimentación burocrática. El remedio que propone, sin embargo, no consiste en crear un nuevo punto de referencia —una re-referencialización de la universidad hacia una idea unificadora, como podría ser una Universidad del Internacional o una Universidad para el Futuro—, sino en transvalorar la desreferencialización misma. Abrazando lo que llama un pragmatismo institucional, su punto de partida para reconcebir la universidad es precisamente su estado actual de ruina:

Habitar las ruinas de la universidad debe entenderse como la práctica de un pragmatismo institucional que reconoce esta amenaza. Más que intentar redimir la incertidumbre epistemológica recurriendo a la plenitud de la sensación estética (nostalgia) o al dominio epistémico (el conocimiento como progreso), se trata de promover la libertad académica. Las ruinas de la institución cultural están simplemente ahí, donde nosotros estamos, y debemos negociar entre ellas antes de que la tradición intelectual de Universitas muera.

Readings llama a la transvaluación que propone un intento de habitar las ruinas de la universidad sin invocar un “otro lado”, es decir, sin referirse nuevamente a una “idea”, ya sea la de una universidad que desde hace mucho tiempo desapareció o la de una universidad por venir. Su transvaluación concierne a tres dominios: pedagogía, institución y comunidad del conocimiento. Argumenta a favor de una comprensión de la universidad como comunidad de disenso, donde la organización institucional de las disciplinas está continuamente bajo el escrutinio de la actividad rigurosamente crítica, materializada en la literatura académica. Además, plantea una universidad donde la docencia y la pedagogía se conciben como un entramado de obligaciones.

En general, el libro de Readings ofrece una visión profunda de la historia de la universidad moderna y de su situación actual bajo el discurso de la excelencia. Su análisis de la desreferencialización es persuasivo; sin embargo, resulta preferible resistirse a Readings cuando se trata de las alternativas que esboza. Inspirados en la ecología de prácticas de Isabelle Stengers y

en la experiencia del campus universitario experimental, se argumentará que es necesario cuestionar la propuesta de Readings de concebir la pedagogía universitaria únicamente como una red de obligaciones de obligaciones⁴⁶.

El objetivo, sin embargo, no es denunciar ni criticar este concepto, sino oponerse a su interpretación ética en favor de su función sustantiva en lo educativo. Para ello, el trabajo de Stengers ofrece un camino hacia otra comprensión de la red de obligaciones que constituye la pedagogía universitaria.

Readings reconoce un riesgo en la pretensión de la universidad moderna de educar a sus estudiantes para que se conviertan en sujetos autónomos. La autonomía, en efecto, implicaría independencia intelectual, una libertad sin obligación. En cambio, Readings sostiene que la pedagogía es “una relación, una red de obligaciones” (Readings, 1996). Una red que se extiende sobre emisor, destinatario, referente y significación; y cuyo referente, en el caso de la universidad, es el arte del pensamiento. De este modo, Readings sustituye la idea vacía de excelencia por el nombre de Pensamiento. Explica que:

El pensamiento es, en este sentido, una trascendencia educativa; no es algo que pueda ser adorado o creído, sino que devuelve a quienes participan en la pedagogía a una reflexión sobre la falta de fundamento de su situación: su obligación para con los demás y con una literatura que los reclama como destinatarios, antes de que puedan siquiera pensar en ello.

En definitiva, Readings sitúa la noción de obligación en la relación entre profesor y estudiante, por un lado, y en la relación con la literatura académica entre destinatarios, profesor, estudiante y pensamiento, por otro. Sostiene que el pensamiento interviene como un tercer término entre el universitario —desde la literatura curricular— y el estudiante, y, por tanto, deshace la presunción de autonomía, ya sea la autonomía de los profesores, de los estudiantes o de una tradición intelectual o científica. El pensamiento, según Readings, es aquello sobre lo que tienen lugar los argumentos formulados en una variedad de disertaciones y narrativas. Más bien, el pensamiento se hace presente tanto como necesidad como imposibilidad de saber, y debería debatirse a pesar de la ausencia de un lenguaje común en el que pudiera producirse esa discusión, justificación y síntesis del conocimiento. La comunidad de profesores y estudiantes tiene una obligación con el pensamiento más riguroso, una trascendencia que sitúa a quienes discuten ideas en una trayectoria indeterminada de intentos por hacer justicia a la generación de nuevos pensamientos.

Readings afirma que el escenario pedagógico es asimétrico de principio a fin, y que esta relación desigual debe abordarse en términos de conciencia ética dentro de los procesos de seminario, debate y discusión. Como tal, la pedagogía universitaria, insiste Readings, pertenece a la esfera de la justicia de producir agencia de conocimiento, en lugar de a la esfera de memorizar la verdad. Se trata de hacer justicia a la alteridad del pensamiento que interviene en la relación entre profesor y estudiante.

Esta alteridad se presenta de muchas formas; la cultura, el deseo, la energía, la tradición, lo inmemorial y lo sublime son solo algunos ejemplos que ofrece. Sostiene que la comprensión de la pedagogía universitaria descrita anteriormente como educativa, en la explicación de las raíces etimológicas de la educación como “sacar”, deja en claro que esto no es una revelación mayéutica del estudiante en sí mismo, ni un proceso de recordar algo que siempre ya se conoció, sino el de “sacar” de la alteridad del pensamiento que deshace la pretensión de presencia propia, y que siempre exige un estudio más profundo de los fundamentos, justificaciones e inferencias. Y funciona tanto en los estudiantes como en los profesores, aunque de forma asimétrica (Readings, 1996⁴⁷). Expuestos al pensamiento de disertación, estudiantes y profesores tienen la obligación hacia él: hacer justicia al pensamiento más riguroso. Escuchar el pensamiento de todos, se argumenta, no consiste en producir un sujeto autónomo ni un cuerpo autónomo de conocimiento, sino en generar una comunidad de conocimiento. Significa, más bien, explorar una red abierta de obligaciones que mantiene abierta la cuestión del significado como un espacio de debate, justificación, demostración, explicación, discusión y narrativa.

Se pueden formular dos observaciones sobre la descripción que hace Readings del escenario de la enseñanza. La primera se refiere a la naturaleza ética de la relación pedagógica que promueve la discusión de ideas. Es razonable afirmar que la pedagogía universitaria es ética de principio a fin y que consiste en hacer justicia a la alteridad del pensamiento: aportar nuevas disertaciones. Sin embargo, puede argumentarse además que esta concepción de la pedagogía universitaria es educativa de manera inherente, al constituirse como una actividad crítica en comunidad. Desde una perspectiva poscrítica, se ha señalado que un fuerte enfoque en la alteridad y en hacer justicia al otro crea la posibilidad de una conversación genuina y educativa.

Nociones como la justicia, la alteridad y el pensamiento de disertación funcionan como trascendencias que permiten captar el carácter específico de las prácticas educativas tal como se dan en entornos universitarios. Por ello, conviene alcanzar una comprensión más situada y

comprometida de las prácticas universitarias. En simpatía con la postura crítica de Readings hacia la pedagogía universitaria moderna, pero desconfiando de su concepción de la red de obligaciones, nuestro objetivo es resistir mediante una comprensión ética, epistemológica, literaria y, en general, basada en los procesos de una tradición intelectual. El trabajo de Stengers sobre las prácticas científicas de la pedagogía universitaria, así como la experiencia de un campus universitario experimental, ha demostrado ser muy útil para lograr una descripción más educativa, situada y comprometida de la pedagogía universitaria.

La obligación es un concepto clave en la perspectiva de Isabelle Stengers sobre la ecología de las prácticas. La ecología de las prácticas constituye la respuesta constructivista-especulativa de Stengers al debate entre los sociólogos deconstructivistas de la ciencia y los científicos naturales acerca de la realidad o la relatividad de los descubrimientos científicos. Su enfoque valora la voluntad de pensar desde la premisa de que la razón puede separarse de la opinión y del valor, y abre una perspectiva en la que las prácticas se entienden como construcciones específicas de requisitos y obligaciones, en las que la cuestión de qué es verdad siempre debe considerarse en relación con la práctica para la que se considera verdadera.

De acuerdo con Stengers, esto se denomina la “verdad de lo relativo” o “verdades normativas”. Esto no implica que todo sea cierto ni que la verdad dependa enteramente de la posición de quien la enuncia, sino que, en relación con los requisitos y obligaciones específicos de una práctica, una proposición puede considerarse verdadera. La verdad, así, no es universal ni relativa a la posición de quien la enuncia, ya sea profesor o estudiante, sino el efecto de una construcción de disertación que impone sus propias limitaciones, así como los requisitos y obligaciones epistémicas y ontológicas sobre la producción de la verdad Stengers(2010) argumenta⁴⁸:

En términos constructivistas, podríamos decir que la producción de obligaciones pertenece al registro de la creación de cuerpos de argumentos, y debe reconocerse en su dimensión irreductible. Por su parte, la afirmación de requisitos plantea el problema de la posible estabilidad de esa creación, de su alcance y del significado que se propone encarnar para los demás en el marco de los seminarios. Los conceptos de exigencia y obligación nos permiten mantener a distancia tanto la ratificación respetuosa de las pretensiones de racionalidad como los ejercicios de discusión circunscritos a la literatura disponible.

Las prácticas constituyen un conjunto específico de requisitos y obligaciones. Mientras que los requisitos otorgan cierta estabilidad a las prácticas, las obligaciones generan su divergencia. Stengers explica que Bruno Latour distingue cuatro requisitos para las prácticas científicas: 1) la formación de alianzas con el poder (políticas públicas e industriales), 2) el logro del reconocimiento académico, 3) la movilización del mundo (es decir, aportar instrumentos tecnológicos relevantes, así como colaboradores interesados y motivados) y 4) la producción de una representación pública de la disertación del campus: la “terapia académica”. Estos requisitos deben cumplirse para que una práctica sea considerada científica. Por el contrario, una obligación hace que las prácticas diverjan: en el caso de la ciencia, los objetos de estudio curriculares —por ejemplo, el neutrino— son lo que impulsa a los científicos a trabajar, pensar y dudar. En resumen, mientras que los requisitos corresponden al cómo de las prácticas intelectuales en la comunidad académica universitaria, las obligaciones corresponden al qué de dichas prácticas.

3.2 La universidad experimental de las ideas

Parafraseando a Donna Haraway⁴⁹, se argumenta que no importa en qué universidad estudiamos, la universidad bajo escrutinio es la universidad experimental de las ideas.

La noción de obligación se encuentra estrechamente relacionada con la educación universitaria. A primera vista, la elección puede parecer arbitraria e incluso un poco extraña. ¿Por qué sería relevante estudiar en una universidad que, en casi ningún sentido, se parece a las instituciones que solemos reconocer como universidades? Si existe, esta universidad cuenta con criterios de admisión para futuros estudiantes, un programa de investigación extenso cuyos resultados se publican en las revistas académicas más citadas, se esfuerza por la excelencia y busca atraer el interés de la industria u otros grandes organismos de financiación. Su sitio web puede presentar un diseño elegante, distinguido por la literatura académica publicada; en segundo plano encontrará información sobre facultades, manuales, reglamentos, centros de investigación o planes de estudio, pero en primer plano permanece su tradición intelectual. Sin embargo, es un lugar donde la producción de conocimientos situados se entrelaza con un proceso de aprendizaje comunitario, destinado a involucrar dicho conocimiento en respuesta a las preguntas planteadas por la condición humana.

Centrarse en lo educativo implica la promesa de revelar la esencia de una universidad, como si esta esencia se hubiera vuelto casi imposible de discernir en las instituciones históricamente consolidadas que se llaman a sí mismas universidades. De hecho, las prácticas de estudio que invitan a la reflexión también se experimentan en universidades fuertemente institucionalizadas. Sin embargo, se apuesta por la posibilidad de que esta universidad pueda tener el poder de hacernos pensar en comunidad. Esto implica que una verdadera universidad no es una ONG, un colectivo artístico, un grupo de presión política ni una organización comunitaria sectaria; se supone que, como universidad, nos ofrece algo sobre lo que pensar, algo interesante, notable o importante, y que, por lo tanto, vale la pena examinar sus actividades más de cerca desde el punto de vista de las prácticas de su tradición intelectual. No se trata, por tanto, de una elección arbitraria, sino de un compromiso con la idea de que pensar al disertar siempre implica escribir y leer; por ello, resulta esencial considerar cuidadosamente sobre qué escribir y leer: la disertación de los objetos de estudio.

3.3 Libertad académica

¿Cuál es la edad para hacer nuestro propio camino? Y no solo es trascendente para nosotros, sino también de enorme importancia para la sociedad. El rito de iniciación representa asumir las preguntas profundas de la vida al abrir esas puertas de infinita virtud: las matemáticas, la poesía, la música, la ciencia, la ingeniería, la literatura, la filosofía, la psicología, la medicina... Su viaje es nuestro viaje, y su futuro es nuestro. Implica sumarse con valor al entramado complejo de su epistemología. Las consecuencias pesan, tienen influencia, y el viaje no está libre de peligros ni de falsas promesas. Uno se traslada del control de otros hacia el autocontrol de las ideas, desarrollando la capacidad de determinar dónde dar el siguiente paso, discernir, evaluar, juzgar y, finalmente, actuar. Es un momento crucial. Existencial. Estás por tu cuenta y riesgo en la vida. Esta es la materia de la mitología que liberó a Prometeo de su padre Zeus. En la vida moderna se le llama Universidad.

Los educadores de finales del siglo XIX y principios del XX desarrollaron las medidas instrumentales que seguimos utilizando hoy: calificación, regresión media, curvas de campana, pruebas de IQ, exámenes de admisión, pruebas de opción múltiple estandarizadas y cronometradas. Todas estas eran nuevas formas de evaluación académica de entrada y salida, sin definir con claridad qué es inteligencia, progreso ético, razonamiento modal o la diferencia entre texto académico y científico; reduciendo la actividad del aula a la mera transmisión de información, generalmente no vigente. En esencia, la universidad moderna, en esta crisis, ha

abandonado las características fundamentales de la educación universitaria creadas en la Ilustración: soberanía intelectual, escritura creativa y, aún más, la literatura como acción de cambio educativo han sido ignoradas.

3.3.1 El nuevo discurso universitario

La universidad en nuestra época es, en un sentido, un propósito humano que va más allá de la mera acumulación de riqueza material. Sin embargo, es apenas una exageración decir que gran parte del discurso público contemporáneo sobre las universidades se reduce a la siguiente proposición desalentadora: las universidades necesitan justificar más dinero y la manera de hacerlo es demostrar que ayudan a generar más dinero.

Queremos dejar claro que no estamos subestimando la inversión necesaria para mantener estas instituciones, ni suponemos que exista un derecho “divino” a su financiamiento abundante. Creemos, más bien, que la financiación debe justificarse en términos apropiados: intelectuales, educativos, científicos y culturales. Y estos términos deben resaltarse en el contexto de la educación superior como un bien público, no como un conjunto de beneficios privados para quienes participan en la administración universitaria. Sería un error permitir que el argumento a favor de las universidades se reduzca a intereses egoístas de académicos y administradores.

A comienzos del siglo XXI, nunca había habido tantas universidades ni con tanta relevancia internacional; sin embargo, nunca habían enfrentado las exigencias de desempeño académico del orden global actual. La pérdida de identidad debilita su capacidad académica original. Aun recibiendo mayores recursos públicos, las universidades se encuentran más indefensas para ejercer una voz crítica frente a la sociedad. El aumento masivo del número de estudiantes genera, además, un escepticismo sin precedentes sobre los beneficios intelectuales de la educación universitaria masificada.

A pesar de estas dificultades, algunos sectores universitarios, más allá de las administraciones, se esfuerzan por generar contenido extracurricular y fomentar la escritura creativa como medio para desarrollar en los estudiantes un desempeño intelectual auténtico, promoviendo prosperidad, justicia, igualdad, libertad y avances tecnológicos soberanos.

De la universidad se espera mucho: sobre todo, el diseño virtuoso y soberano de la sociedad futura. Las sociedades confían en que las disciplinas profesionales, técnicas, humanistas y médicas

formen hombres y mujeres con creatividad, identidad y compromiso social. La universidad cumple múltiples funciones sociales: formación profesional, transferencia de conocimiento y tecnología de frontera, así como la transmisión de valores epistemológicos, disciplinares y cívicos en acción. Además, no solo opera dentro de distintas tradiciones culturales e ideológicas, sino también a lo largo de diversas tradiciones intelectuales.

Como mínimo fundamento, la universidad moderna podría decirse que posee al menos cuatro atributos:

1. Proporcionar educación terciaria y posgrado cuya educación es más que solo formar profesionalmente.
2. Promueve la investigación, la literatura y las artes por encima de los problemas inmediatos de la sociedad.
3. Se practica la actividad académica libre y multidisciplinaria donde se produce el texto académico, científico y literario como desempeño institucional.
4. Goza de autonomía en cuanto a sus actividades académicas intelectuales y en cuanto a su voz crítica en el espacio público de su sociedad.

Las universidades, por su naturaleza, están obligadas a garantizar la libertad necesaria para cumplir con su tarea de ser la voz crítica de la sociedad, incluso cuando esto implica salirse del guion oficial. Además de esta función, poseen otra característica, particularmente exigente: la de poner sus fuerzas internas en tensión permanente, con el fin de justificar la selección y formación de su propio futuro. Mientras las empresas industriales producen bienes y servicios estandarizados, las universidades forman científicos e intelectuales que enriquecen la discusión pública y contribuyen a la agenda de su sociedad; su propósito no se limita a satisfacer necesidades instrumentales del mercado laboral.

Educar a alguien en la universidad para que continúe la búsqueda abierta de conocimiento profundo requiere preparar para la autonomía intelectual. Esto suele resultar difícil de comprender para quienes no forman parte de las instituciones universitarias. Para precisar cómo se realiza esta tarea académica de formación profesional, debemos considerar que la autonomía intelectual de todo científico depende de la libertad académica que su comunidad ejerce

colectivamente. Esta situación genera una especie de matrimonio por conveniencia dentro de la universidad: la docencia y la investigación científica. Sin embargo, muchas universidades actuales atraviesan una crisis debido al divorcio de estas dos fuerzas.

Mientras que los estudiantes no universitarios se concentran en adquirir competencias, los universitarios aprenden mediante modos creativos de investigación, producción literaria, exploración estética, cultural y de frontera en las disciplinas que estudian. La educación universitaria no se limita a entrenar en procesos específicos de cada disciplina —como ocurre en ingeniería o biomedicina—, sino que busca formar a quienes puedan producir conceptos, teorías, tecnologías y literatura como un arte epistemológico creativo y virtuoso. No se trata simplemente de transmitir información disciplinar, sino de inculcar valores epistémicos que desafíen el conocimiento existente y promuevan la búsqueda de un conocimiento mejor.

Por ello, la docencia universitaria se centra en el arte de pensar y en cultivar deseos virtuosos a través de la realización intelectual autónoma. Aprender lo que implica la exploración científica en una disciplina específica surge, en parte, de la exposición de los pensamientos del estudiante y del profesor mediante la publicación de obras académicas. Esto solo es posible si la universidad fomenta la escritura creativa como medio para perseguir la verdad, cultivar la precisión rigurosa, expresarse con claridad y profundizar en la esgrima filosófica de la ciencia, la cultura y la sociedad.

Sin embargo, frente al acelerado cambio tecnológico, económico y medioambiental, así como a la creciente desigualdad y violencia, la educación superior se ve presionada a reflexionar sobre el futuro de la universidad. Para ello, proponemos una visión que mire hacia adelante, integrando tradición intelectual, autonomía creativa y responsabilidad social.

- La madurez de la universidad para abrirse a participar en mediciones de su desempeño académico en el orden internacional.
- La educación superior pública de alto desempeño deberá ser vista como producto de su literatura curricular; ese indicador internacional de originalidad de los aprendizajes en sus espacios académicos.

- Modelos de educación superior más avanzados y ambiciosos logrados mediante programas de escritura creativa, como modo de pensamiento fino, coherente, artístico y riguroso para crear los nuevos conceptos del futuro.
- Los estudiantes de las universidades podrán comparar con sus símiles globales la profundidad de lo que aprenden y la complejidad de lo que pueden crear frente a sus pares en otras universidades.
- Las medidas de rendición de cuentas no entorpecen la libertad creativa de la academia autónoma.
- El gobierno no considera a la comunidad universitaria como adversaria, sino como termómetro de su buen desempeño, como un aliado y como un promotor democrático de la soberanía intelectual de su sociedad.
- La revisión de la acreditación y certificación de la calidad, está superada por modelos de desempeño e impacto social en obras con factor de impacto, productos tecnológicos de alto desempeño y egresados con una sólida soberanía intelectual.
- La pedagogía se abre a las ciencias cognitivas, a las nuevas tecnologías de cómputo y telecomunicaciones, laboratorios virtuales y hace uso intensivo de gestores de bibliografía y sistemas digitales de información especializada.
- Se da una vinculación solidaria entre universidad y sectores productivos con el fin de cambiar el modelo maquiladora, por uno de desarrollo de innovaciones de conocimientos y nuevas técnicas de ingeniería para el progreso ético.
- La comunidad académica no pierde tiempo en buscar la administración del gobierno universitario, dado que esta es apoyada con solidaridad, reconocimiento y exigencia en desempeño.
- La internacionalización de la universidad, es a través de su literatura y la participación en comunidades globales de conocimiento.

- El respeto a la propiedad intelectual es resultado de la intensa acción educativa en el eje transversal curricular de la escritura creativa en el centro de su práctica docente. Emplea cotidianamente software de evaluación de plagio de textos en cada uno de los productos académicos en su vida académica.
- La universidad es ejemplo en su transparencia financiera y compromiso con su comunidad.
- El profesor escritor es el emblema del potencial académico de su comunidad y promotor de la literatura original como medio de aprendizaje de excelencia en la comunidad estudiantil.

Cuando una universidad no controla el plagio por algún medio clásico o digital de la literatura académica que procesan sus estudiantes y profesores, se provoca una decadencia de las capacidades soberanas de su intelecto⁵⁰. Este enfoque no se aparta de los ejes que hemos delineado sobre el futuro de la universidad. Basta observar cómo la comunidad científica de alto desempeño es evaluada por el impacto de la literatura que produce, mayoritariamente en inglés, lo que intensifica los criterios de originalidad y la relevancia social de su obra. El texto académico y científico se convierte así en el principal referente para la medición del desempeño académico a nivel internacional.

De ello se desprende que todos los programas de estudios universitarios deberían integrar un eje sólido de escritura creativa, que permita a los estudiantes abordar de manera rigurosa la topología del texto, la teoría de la argumentación modal, el estudio del estilo de la escritura académica, técnica, científica y de ficción. Este eje incluiría el análisis de corpus de textos coherentes y elegantes, el dominio del discurso objetivo, la comprensión de las formas de la razón literaria y el uso de figuras retóricas y argumentales.

La formación integral en escritura abarcaría géneros y formas diversas: ensayo, tesis, artículo de revisión, reseña, poema, novela, cuento, síntesis, resumen, patente e informe. De esta manera, la práctica de la escritura no solo se convierte en un instrumento de evaluación, sino en una herramienta de pensamiento crítico y creación de conocimiento, que articula tradición intelectual, rigor epistemológico y creatividad estética.

El corazón del cambio en el siglo XXI para las universidades de los países emergentes puede vislumbrarse en su apertura a la internacionalización. Para ello, es necesario transformar la experiencia de los académicos administrativos, especialmente aquellos en cargos de dirección o jefaturas de departamento, quienes a menudo actúan como ejecutivos de empresas privadas de rango medio, organizando todo en términos materiales y no académicos. Estos académicos administrativos crean, a través de reglamentos y procedimientos, dictaduras de la realidad universitaria, priorizando la optimización de los gastos por sobre la promoción del desempeño académico de su comunidad, medido por su creatividad y el impacto de la literatura que produce en la sociedad.

Cuando los estudiantes se encuentran a un paso de integrarse a la investigación científica de élite, podemos decir que la universidad apuesta por un futuro más justo e igualitario. Sin embargo, la realidad actual demuestra lo contrario: los académicos están sobrecargados con tareas de enseñanza, multiplicadas por procesos administrativos y evaluaciones de desempeño estandarizadas, dejando poco espacio para fomentar la creatividad de los estudiantes o evaluar a los profesores por la relevancia de su obra académica. La mentalidad de gobierno corporativo ha dañado a la universidad, basada en la errónea idea de que reducir gastos y vender servicios garantiza automáticamente un desempeño académico de calidad. Los argumentos que aquí se presentan no han sido refutados, sino ignorados, por la ausencia de fundamentos que respalden las prácticas administrativas actuales.

No se trata de culpar a los académicos por el bajo rendimiento estudiantil, sino de señalar que los responsables de la política académica deben escuchar que un cambio de paradigma en la práctica docente es indispensable si realmente se quiere impactar en problemas sociales como la pobreza, la violencia y la desigualdad. Este cambio debe fortalecerse sobre la base de la libertad académica. La tensión esencial y progresista en la universidad radica en aceptar y escuchar las ideas más radicales, aplicando al mismo tiempo criterios metodológicos rigurosos para establecer la realidad o la verdad en cada acto de aprendizaje.

Así como la constitución y los derechos humanos han evolucionado en los últimos cien años, también lo ha hecho la educación universitaria. La ciencia cognitiva revela que una mente creativa y soberana no puede ser esclavizada: la libertad, la justicia y la igualdad elevan el poder racional dentro de los procesos intelectuales más complejos. El derecho fundamental de la humanidad a un lenguaje creativo genera tensiones entre prácticas docentes centradas en exámenes y memorización, y prácticas humanistas que fomentan la escritura creativa, la reflexión

científica y ética, y el uso responsable de la tecnología educativa. El estudiante universitario no solo debe adquirir un cuerpo de información, sino desarrollar la capacidad de desafiar y ampliar con rebeldía intelectual la comprensión científica, filosófica, literaria, estética y técnica de su disciplina.

Por ello, la docencia universitaria es esencial para la libertad creativa de la universidad, ya que cultiva valores epistémicos como la búsqueda de la verdad, la profundidad intelectual, el respeto a la propiedad intelectual, y el rigor en la justificación y fundamentación de ideas, todo ello en un marco de flexibilidad cognitiva que permite la confrontación y el diálogo entre tradiciones intelectuales.

3.3.2 La libertad académica en su búsqueda de objetividad

Algunos denominan “sociedad de la información” a aquella en la que predomina la comunicación horizontal, es decir, sin intermediarios que filtren o medien los contenidos, y con menor interferencia ideológica en la circulación de la información. En este contexto, los mecanismos de control sobre la originalidad de las obras, la identificación de la autoría y la comercialización de los contenidos adquieren un papel central. La sociedad de la información, entonces, no solo redefine la forma en que circula el conocimiento, sino también cómo se reconocen los méritos, se protege la autoría y se regulan las transacciones simbólicas y económicas vinculadas a la creación intelectual del conocimiento⁵¹. Al mismo tiempo viejos problemas persisten en esta era digital, falta de lectores de literatura, suplantación de identidad, violencia psicológica, populismo, autoritarismo, burguesía digital, marginación.

La sociedad del conocimiento por otro lado, no ve simplemente el conocimiento como una cuestión de acertar a la realidad, sino como una cuestión de adquirir hábitos de acción para hacer frente a desafíos dentro de la realidad⁵². En la educación, la libertad de cátedra constituye un hábito de acción imprescindible: permite elegir los contenidos que nutrirán nuestra mente y vocabulario, y decidir de qué manera el conocimiento se traduce en acción o en explicación. Existen, esencialmente, dos formas en que los seres humanos reflexivos se relacionan con la realidad, siempre situando sus vidas en un contexto amplio que les permita darles sentido. La primera consiste en tomar conciencia de su historia personal en relación con su contribución a una comunidad. Esta comunidad puede ser histórica y real, y en ella uno puede desempeñar los papeles de héroe, villano o ambos. La segunda manera es describirse a sí mismo en relación inmediata con una realidad de carácter científico, literario o disciplinar, más que con la realidad

social, histórica o nacional circundante. Esta relación inmediata refleja el deseo de objetividad: el individuo se distancia de las personas concretas a su alrededor y se acerca, en cambio, a la literatura científica, técnica o de ficción.

La tradición occidental de la educación ha girado en torno a la búsqueda de la verdad como fin en sí mismo, no como algo instrumental para beneficios personales o sociales. Esta tradición, que se remonta a los filósofos griegos y atraviesa la Ilustración, ejemplifica el esfuerzo por aproximar la mente a la objetividad y, con ello, encontrar sentido a la existencia. La verdad se persigue por su valor intrínseco, y el educador, como intelectual, se concibe en contacto con la naturaleza de las cosas no a través de las opiniones comunitarias, sino mediante un acceso directo a la objetividad del razonamiento dentro de comunidades epistémicas.

Platón ya distinguía entre conocimiento y opinión, apariencia y realidad, planteamientos que cimentan la noción de investigación racional como medio para revelar un reino inaccesible a los no educados, cuya existencia puede incluso ser dudosa. En la Ilustración, esta noción se profesionalizó: la física newtoniana se convirtió en modelo intelectual y, con Descartes, emergió el estilo del texto académico. Para muchos pensadores del siglo XVIII, el acceso a la naturaleza proporcionaba la ciencia, y de allí derivaba la organización de instituciones sociales, políticas y económicas según principios objetivos. El mundo mejor, más justo y emocionante, se concebía como resultado del uso del regulador social más sólido: el pensamiento social basado en la objetividad. De este modo, el conocimiento social debía ser cultivado desde el liberalismo ciudadano, creando juicios de valor fundamentados, y la libertad de cátedra surgió como condición para examinar y corregir libremente los caminos elegidos.

Gran parte de la vida intelectual de los educadores se basa en la argumentación: son ellos mismos producto de la selección de contenidos académicos que eligen, guiados por el propósito de comprender lo subyacente a las realidades de la condición humana.

Aquellos que buscan un lenguaje de la objetividad —los llamados realistas— interpretan la verdad como correspondencia con la realidad. Para ello, deben construir una epistemología que vincule creencias con los objetos considerados verdaderos o falsos. Además, deben adoptar procedimientos de justificación que garanticen que dichos objetos son naturales y no meramente ficciones. La epistemología debe permitir demostrar y fundamentar que algo existe “allí afuera” con independencia de todo observador. Para ser verdaderamente racionales, estos procedimientos deben conducir a la verdad como correlación con la naturaleza intrínseca de las cosas. Esto

implica, idealmente, que la propia medición no modifique la realidad observada; sin embargo, como explicó Heisenberg en su principio de incertidumbre, esto resulta imposible.

Por el contrario, quienes reducen la objetividad a la solidaridad del consenso con otros —los pragmáticos— no requieren de una metafísica ni de una epistemología rigurosa. Ven la verdad como aquello que es útil o valioso pensar. No necesitan correlación entre creencias y referentes, ni la consideración de capacidades cognitivas universales para garantizar la verdad, pues asumen que la especie humana posee una relación con la verdad de manera innata. Reconocen la diferencia entre verdad y justificación no como un dilema metafísico, sino como la distinción entre el bien real y el mejor posible: siempre existe espacio para creer en algo mejor, dado que nueva evidencia o vocabulario puede perfeccionar nuestras ideas. La objetividad, para los pragmáticos, es un esfuerzo por superar las limitaciones históricas de la comunidad mediante acuerdos, consensos o debates intersubjetivos, ampliando así nuestra capacidad de acción y cambio social. Su distinción entre conocimiento y opinión se reduce a señalar qué temas de la agenda social han alcanzado debate público y consenso.

En el debate académico es frecuente confrontar pensamiento y realidad: el contenido surge como el conocimiento que el observador expresa sobre el objeto. Sin embargo, en la posmodernidad esta razón entra en crisis. La desorientación proviene del quiebre de las referencias de verdad: los ideales y valores considerados universales dejan de sostener un marco unificado. Así, disciplinas como el arte, la música, la poesía, la física, la psicología o las matemáticas se autonomizan con criterios propios de verdad, y sus proposiciones solo son válidas dentro de su contexto discursivo, derribando la idea de una verdad única y unificadora.

Aunque resulta imposible delimitar con precisión lo lingüístico de lo extralingüístico, es necesario reconocer que la verdad científica y social se construye en la contingencia histórica y se resuelve provisionalmente mediante debate social. La imaginación se vuelve tan válida como la razón estricta. Por ejemplo, desde una perspectiva ideológica de izquierda, la justicia no se alcanza únicamente mediante sentencias racionales, sino a través de procesos de reconciliación que abordan desigualdad, intolerancia y restricciones a la libertad. El pensamiento de izquierda se unifica en el deseo de una sociedad donde la justicia funcione como regulador de la verdad.

Una sociedad que progresa se estimula mediante el debate sobre la verdad; al educar en la búsqueda de la verdad, forma ciudadanos capaces de sostener consensos provisionales, revisables

y mejorables. La verdad se convierte así en un logro social: la cultura explora y delimita su propio lenguaje, seleccionando qué es verdadero en cada contexto.

El discurso científico, compuesto de proposiciones que intentan referir la realidad, no deja de ser lingüístico. Se configura un sistema de proposiciones encadenadas que aspira a la verdad, siempre incompleta, falseable y temporal. El conocimiento se desarrolla a partir del deseo y la capacidad de superar desafíos, generando nuevas verdades desde el lenguaje. Por ello, el conocimiento no refleja la realidad como un espejo, sino el lenguaje en su dinámica cultural.

Las ideas son el contenido de la mente, son ese contenido materializado en un texto escrito, son dos o más proposiciones que juntas infieren en una conclusión. Pero en la propia mente son palabras enmascaradas inadvertidas⁵³, es decir, pensamos con palabras, y la mente está formada por una nube de palabras; así, del tamaño y complejidad del léxico de un individuo depende también la complejidad y la participación exitosa en el debate sobre verdades que pueden catapultarlo a la excelencia en el concierto social. Tradicionalmente, se ha pensado que el conocimiento surge de la interacción mente-objeto, y no de la interacción social persona-literatura o persona-sociedad. Sin embargo, es precisamente en ambos casos donde se encuentra la justificación: la necesidad de fundamento.

Los fundamentos son los que hacen que un conocimiento sea considerado digno de ser verdadero, pues constituyen el referente privilegiado en el debate. Cada nuevo conocimiento es una estructura de proposiciones que siempre deja la puerta abierta a todo interesado en la verdad, posibilitando su deconstrucción para eliminar contradicciones. Cada contradicción eliminada da como resultado un conocimiento más exacto, desde la perspectiva del debate contemporáneo.

Si lo existencial es algo fuera de la mente y dispuesto con independencia, asumimos que existe y que podría ser muy distinto de todo lo ya pensado. Al observar el discurso científico, notamos que está compuesto de fragmentos llamados proposiciones: enunciados con la intención de referirse a algo en la realidad. El problema surge cuando se percibe la realidad y estos enunciados como piezas sueltas de verdades independientes. Cada nueva proposición resulta tanto de estímulos de la realidad como de la arquitectura de ideas construida en la mente. A veces se cree que el lenguaje no tiene límites al explorar la realidad, pero esto es erróneo: el lenguaje mismo crea los hechos, dificultando distinguir entre la función de las palabras y la realidad en sí.

Pretender estar fuera del lenguaje para percibir la realidad es imposible; aquello que está fuera del lenguaje no puede siquiera ser pensado.

Con la tecnología se cree posible mirar más profundo; cada herramienta tecnológica ofrece una plataforma creativa que depende del lenguaje para reformular nuevos hechos, es decir, proposiciones que representan experiencias con la realidad. La experiencia, en realidad, es una conciencia que justifica con proposiciones creencias sobre lo existente, sobre el Yo y sobre la sociedad. Cada justificación es, por tanto, un nuevo argumento: lo lingüístico infiere necesariamente en el conocimiento. La idea de estar frente a la realidad de manera absoluta es un imposible, pues el extralingüístico no puede dar sentido por sí mismo.

Algunos piensan que los objetos existen en la realidad y que, por sí solos, sin signos, solo mediante señales, revelan su espacio lógico-conceptual: su significado. La estadística se utiliza con frecuencia para este fin, pero incurre en un error: para adquirir un nuevo concepto es necesario recombinar otros previamente instaurados en nuestro lenguaje. Así, la justificación de las proposiciones genera un espacio de hablantes que, mediante la conversación y el discurso, determina la base conceptual que guiará su exploración de la realidad.

Se llaman proposiciones analíticas a aquellas verdades necesarias para justificar cómo se comporta la realidad. Se crean solo en el análisis del espacio de conceptos dentro de un contexto: son intuiciones sobre textos, procesos de análisis lógicos del discurso o, en términos de informática, aprendizaje mediante interacción “picando teclas y haciendo clic”. Otros consideran posibles proposiciones sintéticas, derivadas de datos extralingüísticos o empíricos: enunciados que pueden ser refutados por pruebas experimentales. Sin embargo, siguen siendo solo enunciados, no la realidad misma. Esto no limita su función dentro de un sistema explicativo: forman parte de un cuerpo de proposiciones que interpreta la realidad y la hace operativa, aunque no constituyen verdades absolutas.

Nos parece que aprender una nueva tecnología, o cualquier otra cosa desconocida, no es posible si no nos apropiamos de los conceptos que sintetizan el conocimiento y de las justificaciones que dieron lugar a su estado actual de verdad tecnológica. Lo verdadero se manifiesta como el apoyo y la advertencia sobre la implicación de intercalar lenguaje con una realidad. Una vez que incorporamos las proposiciones de un contexto tecnológico en nuestro lenguaje, toda tecnología se convierte en un generador de sentido creativo. Los conceptos son creencias sobre el mundo, no sustancia de lo verdadero; por ello, cuando surgen dudas sobre la realidad, recurrimos a la

literatura donde se expresa la justificación de cada concepto, como una lucha del consenso en torno a lo que se argumenta a favor y en contra.

De este modo, un realismo hipotético nos plantea la imposibilidad de acceder absolutamente a lo que se piensa, no como correlación con patrones de referencia, sino como un recurso racional del conocedor. Solo dentro de su determinismo axiomático biológico encuentra su condición limitada respecto a lo que en realidad puede ser, desde una red de estructuras de información ontológica. Si existe un universo más allá de la conciencia humana, es porque se encuentra más allá de la base axiomática con la que razonamos. Esto significa, a nuestro entender, que ningún humano podrá revelar en su totalidad sus ecuaciones; o, en un extremo, que tal vez algún día logremos revelar el diseño completo de nuestro universo.

3.3.3 El discurso de la técnica

El discurso en la técnica nos dice que solo lo que se construye con conceptos puede saberse. Es la actividad de pensamiento basada en la reconstrucción y aplicación de estructuras de información puras, ontológicas, técnicas y literarias. Pensar constituye conocimiento si esta actividad logra reconstruir el objeto real o ideal de manera sintética y, además, evaluar su dominio efectivo en la realidad conocida y cognoscible. Lo dado para la técnica es la afirmación de que los conceptos nacen de la experiencia preconceptual, en un irresuelto de contradicciones de términos en lo cognoscible. Esta dominancia práctica demuestra que la aplicación consiste en la finalidad hecha de materiales de la experiencia bajo el juicio de influencia de una razón práctica generadora de ideas. El creativo de la razón práctica necesita, como agente moral, la espontaneidad de la autonomía para explorar, subordinando la epistemología al propósito del arte. Este modo de pensar en la técnica es, en realidad, un estado existente de cosas, una visión analítica normativa del espacio de razones de lo eficaz en el mundo material.

Pensar en la técnica es el espacio creativo de los propósitos como consecuencia de la autonomía en la exploración racional de la realidad, cuya ética dominante son los fines de la construcción material de la civilización. La técnica escribe el máximo de los propósitos humanos a modo de objetos de representación de una nueva plataforma de creatividad sobre lo real. Esto tiene sentido si sus aprendices formulan construcciones racionales sobre objetos prácticos, cuyos conceptos, organizados analíticamente como sistemas, son reclamados como suyos a través de la reconstrucción práctica eficaz. Así, las matemáticas son, respecto del pensamiento, un cumplimiento del éxito de los propósitos. No se trata de nombrar algo de manera distinta para

que sea innovador, sino de generar nuevos actos de interacción que no agotan el tipo de operación con lo que los rodea.

¿Es acaso la realidad una ilusión por consenso y nada más que eso? ¿Quiénes somos en el lugar que ocupamos en el universo? ¿Acaso somos la estructura de información ontológica que determina cada átomo de nuestro cuerpo? O, más allá de las ecuaciones ontológicas, ¿somos lo que pensamos, deseamos o inventamos distinto al orden de la realidad material dada? Nuestra existencia, al parecer, en el acto de pensarla, es el paso de una mónada a otra en otro nivel de realidad, donde cada paso nos conduce más cerca de la nada o del infinito. En otras palabras, pensar la existencia es una aproximación infinita a existencias ontológicas hipotético-deductivos. Es decir, lo que para uno existe es producto de la experiencia de lo cognoscible por nuestra mente biológica; así, mediciones, reflexiones y razones crean y reclaman coherencia en todo existencial, constituyéndolo en un sistema enunciado en lo real.

La mente es biológica; por ello pensamos. ¡El universo no existe! Lo que existe es lo que la matemática ontológica determinista y de probabilidad permite, en términos de coherencia estricta, ser racional sin contradicción ontológica para nuestra especie. En principio, el hombre antiguo creó mitos, religiones y conceptos en especulación sobre magia y dioses; este efecto sobre el colectivo dio forma a la humanidad como empatía necesaria para lo social complejo. La ciencia, el arte y la filosofía son la metamorfosis incansable aplicada a ese imaginario colectivo primitivo, que parte de interacciones simples y deducciones de mínima complejidad racional en la prehistoria, hasta la posmodernidad, con su poder de caminar en lo ultra complejo, sin lograr destruir categóricamente esa ilusión colectiva de lo real.

El deslumbramiento de lo real es un consenso de pensamiento y observación científica. Lo real es una propuesta colectiva de la narrativa de hipótesis deductiva de la teoría del universo. La propuesta es discursiva, empleando lenguajes naturales y artificiales; dicho de otro modo, el discurso de una civilización constituye el estado de cosas que inventa la realidad, determinado por la dinámica cognitiva de sus individuos. La literatura científica, de ficción... toda ella inventa la realidad. Consideremos que no hay tal cosa como “universo” objetivo; la base axiomática de la matemática humana es innata y biológicamente dada, y de ello depende la naturaleza de la lógica con que damos sentido a ese imaginario de lo real. Entonces, ¿cómo podríamos separar todo lo que nuestra mente agrega innatamente al acto de averiguar cómo es realmente cada existencial de la realidad, si la propia biología ya determina el proceso de ramificación racional del conocer?

“La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento se limita a todo lo que sabemos y entendemos ahora, mientras que la imaginación abarca el mundo entero, y todo lo que nunca se podrá conocer y comprender”⁵⁴. El propio Albert Einstein pone en perspectiva el conocimiento y la actividad esencial de una mente científica. En la mayoría de los enfoques de educación técnica, la práctica educativa se centra en representaciones constructivistas; el proceso de descodificación ha considerado las representaciones científicas como explicaciones ya establecidas, en lugar de como objetos de discusión rigurosa de sus fundamentos. En consecuencia, para la educación científica es necesario distinguir su complejidad en la tradición de producir un discurso objetivo.

En el caso de la ingeniería, la educación se basa en representaciones científicas de artefactos, símbolos o modelos ideales, con un enfoque práctico. Es evidente el contraste entre la formación científica y la de ingeniería; quizás lo más relevante sea que la primera forma valores epistémicos objetivos basados en la investigación científica, mientras que la segunda se centra en la habilidad técnica para ejecutar procesos y modelos prácticos ilustrados por el conocimiento construido en la ciencia⁵⁵. A la ingeniería le interesa la eficacia técnica en la realidad; a la ciencia, la verdad como discurso objetivo para el progreso ético.

La ingeniería es, en un sentido más general, la idea convertida en realidad mediante la creación y uso de herramientas para realizar tareas o cumplir propósitos en el mundo técnico. La palabra “ingeniero” deriva del latín *ingeniarius*, que significa “alguien ingenioso en la solución de problemas”. Es el producto social de la capacidad humana para crear herramientas, que más tarde servirán como base para nuevas herramientas, promoviendo así el desarrollo tecnológico de plataformas creativas.

La ingeniería moderna, sin embargo, tiende a ocultar sus obras, haciendo ininteligible la lógica de sus dispositivos a la inspección directa. Para comprenderlos se practica la ingeniería inversa, tratando de revelar estos secretos. Cada vez hay una mayor comunicación entre ciencia, ingeniería y matemáticas; sin embargo, mantienen cierta independencia y, hasta cierto punto, son irreductibles entre ellas.

Es urgente reflexionar sobre que la formación en ingeniería ofrece al futuro soluciones técnicas viables para hacer sustentable el desarrollo humano, pero no aborda directamente las nociones del hombre relacionadas con la búsqueda de la verdad, la justicia, la estética o la literatura. Sin

embargo, proporciona la plataforma técnica creativa que permite explorar y alcanzar muchos de estos fines.

3.4 La educación de la mente

El principal enfoque sobre el contenido de la ciencia es el rigor de los procesos de construcción, la lógica del discurso, se le pretende librar de cualquier contradicción, este proceso de crear significado científico es el eje de formación de estudiantes de ciencias y es la manera en que se hace de significados rigurosos⁵⁶. Para que se dé este rigor en las ideas, la protección de la idea y la libertad de expresión, sin injerencia política externa ni represión, se convierten absolutamente en elementos fundamentales para los fines de la universidad. El profundo compromiso con la libertad académica permite que las universidades funcionen como semilleros de innovación. Pero, ¿cómo surge la libertad académica? Presentamos una breve síntesis.

En la Edad Media, la lucha contra los sabios y la verdad religiosa marcó el inicio de cuestionamientos sobre preceptos fundamentales de la fe, entrando en conflicto con las observaciones científicas, como las de Galileo, quien fue encarcelado y obligado a negar sus evidencias. No existía una verdadera libertad de pensamiento; el profesor se limitaba a opiniones u observaciones dentro de los márgenes impuestos por la autoridad de la época.

No es sino hasta la Ilustración, en el siglo XVIII, que surgen nuevos campos de estudio y tendencias educativas orientadas al aprendizaje activo. El profesor de ciencia introduce modestamente prácticas de exploración, en lugar de limitarse a transmitir conocimiento en el aula. Sin embargo, en el siglo XIX, la educación seguía siendo autoritaria y paternalista; la rigidez mecánica de la enseñanza obstaculizaba la discusión libre y sofocaba la creatividad. El profesor universitario se consideraba un maestro porque dependía enteramente de enseñar, sin incentivos ni tiempo para la investigación. El método pedagógico aplicado a los estudiantes era predominantemente memorístico y repetitivo, sin procesos creativos libres, subordinando el aprendizaje a valores morales antes que a valores objetivos. Entre los factores que entorpecieron el desarrollo de la investigación científica se incluían la discriminación por raza, género o ideología.

Gracias a la influencia de las universidades alemanas de principios del siglo XX, se difundió la idea del naturalismo que unió educación y ciencia frente a la autoridad del clero. Fue allí donde el discurso intelectual surgió del debate darwiniano. Esta herencia alemana permitió que la

universidad combinara en sus profesores las tareas de investigación y la educación de nuevos científicos. Así, la universidad alemana introdujo en la práctica educativa la búsqueda objetiva, metódica e independiente de la verdad. Las habilidades pedagógicas integraron la libertad académica como distintivo esencial de la institución.

En la Universidad de Chicago, fundada en 1892, se asumió que: “cuando por cualquier motivo... la administración universitaria intente desalojar a un profesor debido a sus sentimientos religiosos y políticos, esta institución ya no puede ser llamada universidad⁵⁷”.

La universidad alemana impulsó a los profesores a animar a los estudiantes a producir sus propios puntos de vista, reduciendo la función autoritaria del docente sobre lo verdadero. Además, la libertad académica se extendió a la actividad pública de la universidad, permitiéndole criticar a la sociedad y a sus gobiernos. Esto, desde luego, generó enormes fricciones, y no muchos intentaron proteger al profesor para que permaneciera inmune dentro del aula.

Hoy, el verdadero enemigo de la libertad académica es la administración universitaria que intenta imponer reglamentos intolerantes a cualquier realidad que no coincida con su visión. Otro riesgo es la tentación de priorizar el dinero como criterio de actividad académica o dirigir la política universitaria según los intereses de financiamiento gubernamental o privado, vulnerando así la autonomía universitaria. La autoridad administrativa debe comprender y promover la libertad académica adoptando una postura de neutralidad institucional. Su responsabilidad es crear condiciones para el debate abierto y no tomar partido en este ejercicio intelectual; de lo contrario, la universidad deja de cumplir su función.

Somos defensores de la libertad académica, conscientes de que sus opositores desconfían de que el consenso racional de las ideas sea la mejor manera de dirimir controversias sobre el conocimiento y el futuro de la universidad. Cuando una autoridad considera hostil el debate en libertad académica, es señal de que persigue fines autoritarios o fundamentalistas, o que actúa bajo la influencia de un gobierno externo que busca controlar la política cultural universitaria.

La universidad es un espacio para la educación y la investigación intelectual. Por ello, uno de sus principales objetivos es la búsqueda de la verdad y el proyecto pedagógico del aprendizaje del discurso objetivo, literario y técnico, para concebir al estudiante como un ente de autonomía intelectual que camina por su propio pie hacia el futuro de sus propias verdades. Esta búsqueda se realiza bajo condiciones de libertad académica, permitiendo la producción de consensos sobre

cualquier tema. El espacio universitario debe ser un libre mercado de ideas, donde la actividad intelectual se centre en depurar contradicciones e incoherencias y perfeccionar toda idea en debate libre.

3.5 Enriquecer la retórica pedagógica

La retórica no se limita a los géneros del uso de la lengua; se relaciona más profundamente con la manera en que los seres humanos producimos significado. Cuando un docente o un estudiante afirma no necesitar conocimientos lingüísticos, en realidad está haciendo un argumento: está poniendo en movimiento retórico un significado que, paradójicamente, niega el propio instrumento con el que se crea significado. Hoy, los profesores en las aulas enfrentan la lucha de negar un espacio curricular a la escritura creativa. Defender nuestra pasión por educar no es simplemente justificar un lugar en la academia; es, desde la teoría retórica, realizar el sueño del aprendizaje necesario para formar una intelectualidad autónoma.

En el siglo XIX, la retórica se enseñó de memoria desde un listado de tropos y estilos de arreglos de oraciones, pero no se logró formar capacidades para escribir e interpretar eficientemente la retórica⁵⁸. Por el contrario, la teoría moderna argumenta que el contenido y el estilo son inseparables⁵⁹, al cambiar uno, se cambia al otro. En otras palabras, el estilo no es decoración, sino una parte fundamental del discurso académico, científico y literario. Se requiere del debate en el aula, para que el estudiante sistematice su búsqueda de producir razones, significados y argumentos, y el principio de esta actividad, es la retórica. En el propio corpus retórico conviven la sentencia, la proposición, la metáfora, el operador discursivo, la narrativa y muchas otras piezas del arte que crean pensamiento. A la metáfora se le ha considerado incapaz de elevar el pensamiento racional y el discurso objetivo⁶⁰, sin embargo, su función básica inherente al lenguaje es fundamental en el discurso científico y técnico como parte de un proceso de conexión de la experiencia como simbolismo de los valores epistémicos para ver nuevas relaciones y detalles sobre novedosas posturas teóricas y metodológicas. Si bien pedimos a los escritores del texto académico que sean concretos y abstractos en equilibrio, la propia metáfora ayuda a agregar simplicidad y elegancia, permitiendo avanzar paso a paso hacia niveles mayores de complejidad y profundidad en el tratamiento de la verdad o la realidad.

Como ya hemos argumentado, lo que necesita el discurso académico interactivo es más lenguaje de figuras literarias; no solo metáforas, sino argumentos que permitan adentrarse en la experiencia del aprendizaje desde situaciones de composición escrita: esa misma situación que

produce significado. Sin embargo, la gramática también exige atención. Por ejemplo, una oración simple tiende a enfatizar la discreción de los fenómenos dentro de la unidad estructural, funcionando como una ética retórica, mientras que una oración compleja contempla la coexistencia de las clases discretas, distinguiendo rango, valor u orden de causa y efecto.

3.6 Literatura y libertad académica

La forma material y moral de la libertad académica es la literatura que producen las comunidades intelectuales en el seno de la institución universitaria. El viejo concepto de libertad de cátedra resulta obsoleto porque se limita a la libertad administrativa del académico dentro del aula; de hecho, en su nombre se cometen con frecuencia atropellos a la dignidad de los estudiantes. En cambio, el concepto moderno de libertad académica se orienta al progreso ético de la relación entre profesor, estudiante, literatura, comunicación y discusión abierta, así como a la libertad para investigar los caminos que exigen los tiempos. Surge entonces una pregunta crucial: ¿por qué los académicos deben gozar de libertad literaria, de conciencia y de creatividad, mientras que otros profesionales no? Los arquitectos de la doctrina de la libertad académica no desconocen estas cuestiones⁶¹. La libertad de cátedra es peculiar principalmente porque el profesor es un empleado asalariado, y la libertad que reclama implica, por definición, la denegación del control por parte de quienes proporcionan o administran los fondos de los que se le paga para definir el contenido de su oferta educativa.

En cambio, la libertad académica es, ante todo, la responsabilidad del profesor universitario: con la sociedad en general y con el juicio consensuado de su propia comunidad intelectual. Si bien acepta ciertas responsabilidades ante las autoridades de la institución en la que sirve, en lo esencial de su actividad intelectual permanece libre. Es un derecho dado al público, al que la propia institución es moralmente responsable. Los actores en los sistemas de libertad académica incluyen: la sociedad en general, la institución, la comunidad académica, los miembros individuales de la facultad o colegio, la literatura generada y el acceso abierto a la difusión de la propuesta formal intelectual.

La clave está en distinguir entre un empleo y una vocación. La libertad de cátedra refiere al empleo; la libertad académica, a la responsabilidad ética de la vocación intelectual del universitario. La libertad académica es algo más grande que un compromiso laboral: despierta la rebeldía de las ideas, pone en tensión la verdad, enriquece la cultura, y permite criticar a la sociedad y sus gobiernos. Convertirse en la voz crítica no es un privilegio, sino una obligación

virtuosa con la sociedad que confiere este derecho. Para alcanzarla, los profesores deben someterse a un riguroso entrenamiento creativo durante periodos prolongados y en disciplinas diversas. Preparar a alguien para la libertad de cátedra, en cambio, es relativamente trivial. Algunos puntos de partida en esta discusión:

- La libertad académica es importante para el bienestar de todos, además de ser particularmente pertinente para los académicos y sus estudiantes.
- La libertad académica no es más que una faceta de libertad en la que la sociedad se hace más virtuosa.
- Una sociedad democrática que aspira la justicia social no es concebible sin libertad académica.
- En una sociedad que tiene un alto respeto de su tradición por crear conocimiento y desarrollar valores universales, el alcance de la libertad académica es amplio.
- La sagrada confianza de las universidades es llevar la antorcha de la creatividad desarrollada en su comunidad como tradición intelectual.

La libertad académica puede observarse como algo que trasciende los objetivos administrativos o los planes de estudio. De hecho, puede considerarse una regla que da cuenta de algo más grande: cuanto mayores sean las pretensiones de libertad académica, menores serán las fuerzas limitantes sobre la creación de una tradición intelectual, y menor será el énfasis en transmitir información pasiva al público. La libertad académica no se reduce a un artículo en un documento constitutivo de la universidad; es una actividad viva que deriva de la naturaleza creativa de tensor al conocimiento. Debe estar clara y explícita como un principio sustantivo, para que una institución pueda legítimamente llamarse Universidad.

Enraizada en la tradición de actividades académicas genuinas, no subordinadas a la agenda del poder administrativo, la libertad académica se encarna en las personas que la practican, cumpliendo con su deber de llevar el progreso ético a nuevas fronteras de virtud. A diferencia de aquellos que hablan de un ideal universal de la Ilustración, materializado en un ejercicio administrativo libre dentro del aula, esta antorcha de libertad académica se legitima en el espacio

de la libertad literaria universitaria, como germen ético de la oferta educativa al público y abierto a la crítica local e internacional.

No hay duda de que la libertad académica es vital para la educación superior y la investigación, tanto en el aula como en la publicación académica; son actividades en las que debe garantizarse esta libertad para profundizar la tradición intelectual. Pero surge la pregunta: ¿qué hay de la libertad para criticar las políticas del poder administrativo universitario? ¿O de la libertad para configurar un curso de maneras no estándar, o para tener voz en la asignación de recursos y el financiamiento de las capacidades intelectuales de la comunidad universitaria? Mark Yodof reconoce que los académicos tienen derecho participar en las discusiones sobre lo que ellos requieren para elevar su excelencia creativa y alcance para difundir su obra⁶². Cualquier restricción, por indirecta, vinculada a la educación y a la oferta discursiva superior, destruirá la tradición intelectual de la comunidad académica.

No se trata de un liberalismo desenfrenado, sino de una búsqueda de consensos cuyo árbitro es el conocimiento disponible. La libertad académica no es un principio general de igualdad frente al poder administrativo; es, más bien, lo deseable para el progreso ético de la actividad académica dentro de la comunidad universitaria. Se trata de derechos necesarios para preservar la evolución ética de la universidad en ambos lados de la página: la educación superior creativa y la participación en la política de la actividad académica universitaria. Esto nos lleva a algunas preguntas que permiten profundizar en el tema:

¿Es la libertad académica un derecho constitucional en el marco de la autonomía universitaria?

¿Cuál es la relación entre libertad académica y la política centralizada del contenido de planes de estudio?

¿Tienen los estudiantes derechos en la libertad académica?

¿La libertad académica, cómo guarda relación con las formas de gobierno universitario?

¿En qué sentido, si lo hay, un académico tiene libertad especial?

¿La tensión provocada por las ideas críticas en la política académica entre comunidad y gobierno administrativo, tienen derecho a ser lo sustantivo de la vida universitaria?

¿La libertad académica permite al profesor universitario ensayar innovaciones discursivas para alcanzar más altos objetivos curriculares?

¿Qué relación hay entre libertad académica y las condiciones para difusión de la obra literaria de los comunidad universitaria?

¿Qué puntos de vista subyacen al impulso necesario y vital para consolidar la tradición intelectual de la comunidad universitaria a la luz de la libertad académica?

Así, ¿cómo podrán nuestras preguntas ser respondidas sin que la autoridad administrativa universitaria nos tache de subversivos? Desde esta filosofía, en una universidad humanista y científica, la libertad académica se entiende como protección de la rebeldía de las ideas y del alcance de la disidencia, extensión que debe abarcar las distinciones y límites que la academia hoy reconoce, incluso en espacios abiertos como la Web. No existe verdadera libertad académica si solo se admite ajustarse a normas impuestas por la administración universitaria.

Cuando la disidencia necesaria para tensar las ideas se limita para no contradecir la política burocrática, fijar esos límites tiene como efecto congelar el pensamiento, permitir que los dogmas frenen la creatividad de los académicos y privar a los estudiantes de la oportunidad de desarrollar plenamente su capacidad intelectual.

Promover la libertad académica choca inevitablemente con una resistencia conservadora profundamente arraigada en la vida universitaria, ya que la política administrativa tiende a preservar las fuentes que sostienen su poder. En contraste, la libertad académica constituye un motor de progreso social y define a la universidad como institución capaz de gestionar un futuro más ético. Reducir la libertad académica a una visión estrecha es traicionar tanto a los estudiantes como a la innovación del discurso pedagógico.

Debería ser un imperativo de la universidad fomentar la justicia social, mejorando la profundidad y la elegancia de la literatura curricular que educa a la comunidad estudiantil. Permitir que la academia sea secuestrada por la política administrativa equivale a marchitar la tradición intelectual y a limitar el progreso ético que los tiempos demandan. La pasión por la justicia

canaliza el poder imaginativo y creativo de la comunidad docente hacia el servicio de la literatura y la discusión universitaria, fortaleciendo la investigación y la formación en las aulas.

Ordenar acciones administrativas sin discusión previa constituye un atropello a la libertad académica. Si los académicos, sin debatir, asumen la función de defensores de la política administrativa para “proteger su libertad”, entonces pierden legitimidad para reclamarla.

¿Qué nos confiere, entonces, el título de profesor universitario más allá de credenciales profesionales? La tradición intelectual materializada en literatura curricular y en el discurso pedagógico.

Detrás de cada facultad o escuela universitaria, la libertad académica responde a la pregunta que, en su tradición intelectual, siempre se plantea: ¿qué es la educación universitaria y para qué sirve? Para algunos, la universidad es solo “un empleo laboral”, que evade responder a esa pregunta en términos profesionales, de vocación universitaria, de literatura curricular y de fundamentos de los procesos intelectuales en las aulas. La crisis de la educación universitaria consiste en negar la justificación de la educación superior en general y, más específicamente, en desconocer la importancia de la libertad académica para la producción de grandes abstracciones científicas, literarias, artísticas y de diseño. La defensa de esta libertad, si bien puede parecer irrelevante para algunos investigadores por falta de identificación con su misión como profesores universitario⁶³, es en realidad una determinación crítica: definir la amplitud de autonomía que debe permitirse a los docentes para ofrecer un plan de estudios con un discurso original, con su propia voz, su propia literatura y su propia tradición intelectual. No es raro que, frente a esta crisis, se busque una solución mediante herramientas informáticas (lo que podríamos llamar “demagogia tecnológica”) o a través de estrictos procesos administrativos⁶⁴, soluciones que no abordan la raíz del problema: la erosión de la libertad académica como principio ético y creativo de la universidad.

Módulo 4. Racionalidad y verdad en el gobierno de la académica

4.1 Someter la universidad

La expansión de la educación superior durante el último siglo transformó a las universidades en una de las instituciones más importantes de la sociedad. En muchos países, asistir a algún tipo de educación terciaria se ha convertido en un requisito casi indispensable para acceder a empleos de clase media. La democratización de la educación superior y el lugar central que ocupa la ciencia en la conciencia pública podrían haber hecho del siglo XXI una época dorada para la universidad. Sin embargo, paradójicamente, se percibe a menudo como un período de decadencia. Muchos académicos consideran que las universidades modernas están corroídas por burocracias crecientes, restricciones administrativas y un debilitamiento de la libertad académica, factores que erosionan la misión ética de formar estudiantes autónomos y la capacidad de la institución de generar conocimiento auténtico (Readings 1996⁶⁵), superadas por las fuerzas del capital y las burocracias en expansión⁶⁶, y enraizadas en la era de la masificación. Este contexto se deriva de los cambios en la educación superior y la política científica que comenzaron con la transformación de la academia 1980 y se aceleraron en la última 2010 década con la creciente importancia de los **rankings universitarios internacionales** y una profusión de reformas a nivel gobierno que apuntan a hacer que las universidades sean sometidas⁶⁷.

La política moderna de educación superior, influenciada casi exclusivamente por perspectivas de elección racional, a menudo entra en conflicto con la comprensión de la universidad como un esfuerzo comunitario, cimentado en normas compartidas y confianza mutua. El problema es que tanto las normas como la confianza son conceptos complejos y sutiles, cuya fuerza discursiva difícilmente puede competir con el lenguaje dominante de la economía de consumo, orientado a resultados inmediatos, métricas cuantificables y rentabilidad. En consecuencia, la universidad se ve presionada a priorizar objetivos administrativos y financieros sobre la construcción de una comunidad intelectual capaz de generar conocimiento crítico, creativo y éticamente responsable. Esto significa que el lenguaje utilizado tradicionalmente por los trabajadores académicos para describir sus instituciones parece cada vez más irrelevante⁶⁸ en el discurso de las políticas, ha sido casi completamente desplazado por la descripción economizada de la universidad como una organización "empresarial" que proporciona servicios educativos y produce conocimientos que pueden utilizarse para impulsar el crecimiento económico⁶⁹.

Nuestro objetivo es explorar los problemas teóricos y prácticos que surgen cuando se intenta comprender las relaciones humanas, como la investigación o la academia, únicamente desde una racionalidad económica. Estas relaciones se basan inherentemente en la confianza, un concepto central en las ciencias sociales modernas. Aunque la confianza se ha utilizado para analizar la situación de las universidades actuales —en particular, su responsabilidad social, reforzada por la creciente infraestructura de auditoría, y las relaciones mecanizadas entre profesor y alumno⁷⁰, consideramos que su potencial explicativo sigue siendo insuficiente, sobre todo en relación con la interacción entre los modos antiguos y los nuevos de gobierno académico. Nos proponemos así esclarecer qué entendemos por confianza, cómo se relaciona con la racionalidad económica y qué implicaciones tiene para el trabajo académico y la gestión universitaria.

4.2 El problema de la confianza

Uno de los pasajes más importantes sobre los riesgos de la confianza se puede encontrar en **Leviatán de Thomas Hobbes**⁷¹. Hobbes describió el estado de naturaleza como una guerra permanente de todos contra todos. Esta guerra persiste a pesar de que todos estarían mejor si lograran vivir en paz. Lo que hace que el relato de Hobbes sea distinto de cualquier otra antropología cínica es la afirmación de que la gente sabe exactamente lo que debe hacer para vivir en paz y prosperidad. Las leyes de la naturaleza, que Hobbes describe con detalle pero que pueden resumirse en una sola frase —"No hagas a otro lo que no te habrías hecho a ti mismo"—, son conocidas por todos. El problema es ese⁷²:

“Las leyes de la naturaleza obligan in foro interno, es decir, se vinculan a un deseo que debe existir; pero in foro externo, es decir, en la puesta en acción, no siempre se cumplen. Porque aquel que debería ser modesto y dócil y cumplir todo lo que promete, en un tiempo y lugar donde ningún otro lo haga, se vería presa de los demás y se procuraría su propia ruina segura, contrariamente al fundamento de todas las leyes de la naturaleza.”

Se podría argumentar que el estado de naturaleza de Hobbes es solo un experimento mental, sin base en la realidad. Pero, de hecho, existen descripciones antropológicas de sociedades que funcionan casi exactamente como se describe en *Leviatán*⁷³. Incluso cuando la violencia es poco común, una sociedad puede estar atrapada en un estado en el que las expectativas de un trato injusto por parte de los demás (y la disposición a tratar a los demás de manera injusta) hacen que todo, excepto las formas más simples de cooperación, sea imposible.

Se asume ampliamente que una de las carencias fundamentales de esas sociedades es la confianza. Nadie actúa de manera justa porque no confía en que los demás lo hagan, y porque el acto de ser justo es inútil en el mejor de los casos —no puede cambiar el sistema; de hecho, incluso podría fortalecerlo al facilitar que los jugadores injustos ganen— y autodestructivo en el peor de los casos. La confianza es un ingrediente importante de la cooperación porque lo que hacen las personas depende en gran medida de sus creencias sobre el comportamiento de los demás⁷⁴.

Si creemos que los demás son dignos de confianza, tenemos una tendencia a adoptar un comportamiento colectivo. Si creemos que los demás son traidores, nosotros mismos nos volvemos traidores. Esto significa que en las sociedades de baja confianza muchas oportunidades de cooperación fructífera no se materializan porque la gente espera ser estafada, y los costos de la cooperación (cuando sucede) son mucho más altos porque todos necesitan una costosa garantía de que no serán explotados. La ubicuidad de la cooperación en las sociedades modernas y la indispensabilidad del comportamiento colectivo para los humanos (quienes, como especie, no son capaces de sobrevivir por sí mismos) hacen de la teoría de la confianza un componente importante de la sociología⁷⁵, economía⁷⁶, filosofía⁷⁷, ciencias políticas y psicología⁷⁸ con la biología evolutiva jugando un papel de apoyo⁷⁹.

Desafortunadamente, la confianza es muy difícil de definir y las definiciones existentes a menudo parecen describir fenómenos que son polos opuestos. La confianza puede permitirnos formar relaciones estables⁸⁰ o dejarlas a voluntad⁸¹. Puede basarse en una intuición moral infundada o en el conocimiento cuidadosamente recopilado de las motivaciones de los demás⁸². Necesita un contacto personal cercano o puede florecer en una red social⁸³. Puede ser bastante raro o tan común que sin él no podríamos dejar nuestras camas por la mañana⁸⁴.

¿Por qué es tan problemático el concepto de confianza? Una de las razones podría estar en su circularidad: nuestro nivel de confianza depende del nivel de confianza en nuestra sociedad, y la "sociedad" se compone de individuos que también determinan su nivel de confianza al observar a los demás, incluido el yo mismo. Todo el mundo está determinado y determina a todo el mundo y parece que no hay una causa final que decida el nivel de confianza de una sociedad.

Esto significa que cuando pensamos en la confianza, es muy difícil distinguir entre agencia y estructura, causa y efecto, ideas y realidad social. En consecuencia, también es difícil decidir si las

personas que confían y en las que se confía deben verse como elementos de una estructura social inflexible, o si sus acciones y creencias deben verse en el contexto de la moralidad o la práctica social. Todas esas perspectivas están justificadas y todas están presentes en la literatura académica.

El análisis que presento a continuación, necesariamente, tocará una pequeña parte de lo que se ha escrito sobre la confianza. Intentaré presentar, y contrastar, dos perspectivas que, si bien son parcialmente complementarias, nos dejan una visión muy diferente sobre la forma en que las organizaciones, incluidas las universidades, deben gestionarse. Comenzaremos nuestro análisis con las teorías de la elección racional que informan gran parte del discurso político actual.

4.3 Confianza y racionalidad

La teoría de la elección racional describe la confianza (y la cooperación) en el contexto de un sistema inflexible de intereses entrelazados. Las herramientas matemáticas de la teoría de juegos permiten describir cómo las personas están 'atrapadas' en equilibrios, donde su mejor elección de acción está determinada por la suma de las elecciones de otros actores y los parámetros de la situación en la que se encuentran⁸⁵. Un análogo de la teoría de juegos del estado de naturaleza de Hobbes es el dilema del prisionero de n personas. Puede describirse de la siguiente manera: cada uno de los n individuos tiene una opción binaria entre cooperación y deserción, y la deserción es la opción individualmente racional en el sentido de que la deserción otorga a cada individuo una recompensa mayor que la cooperación... Pero, si todos los individuos eligen la deserción, entonces el resultado del juego es peor para todos que el resultado que surge si todos eligen la cooperación. El dilema de los prisioneros nos muestra un serio conflicto entre la racionalidad individual y la racionalidad grupal... El resultado natural es que todos los individuos eligen... deserción a pesar de que se dan cuenta de que estarán mejor si eligen conjuntamente la acción de cooperación⁸⁶.

Un ejemplo del mundo real del dilema del prisionero de n personas es cooperar en un proyecto con varios compañeros de trabajo, donde el esfuerzo de cada individuo contribuye al bien de todos los participantes. Esto significa que todos estarán tentados a dejar que otros hagan el trabajo y cosechar las recompensas sin contribuir realmente. La teoría de la elección racional y la realidad empírica divergen en este punto. En la práctica, una persona podría confiar en sus compañeros para que cumplan con su parte y, al mismo tiempo, resistir la tentación de explotarlos. Desafortunadamente, esto no es una opción para los agentes racionales (que buscan

maximizar su propio interés) en la teoría de juegos. Si creen que otros desertarán, naturalmente también desertarán por temor a ser explotados. Pero también desertarán para obtener los frutos de la cooperación sin contribuir ellos mismos, si creen que los demás cooperarán. Esto significa que los actores racionales solo pueden trabajar juntos cuando sus intereses se alinean. En situaciones de conflicto de intereses, cualquier comunidad "racional" debería disolverse automáticamente en el estado de naturaleza.

Muchos teóricos han intentado conciliar la elección racional con la cooperación en situaciones como el dilema del prisionero. Una de las respuestas más populares es que las personas deben ser forzadas o incentivadas a salir del estado de naturaleza mediante zanahorias y palos⁸⁷. Esta es la conclusión que dio título al libro de Hobbes (El Leviatán es el principal portador de la zanahoria y el palo) y que también inspiró el arte moderno de la gestión pública.

Otra solución influyente, que realmente emplea la palabra "confianza", fue formulada por Russel Hardin. Hardin define la confianza como "interés encapsulado": "La parte de confianza tiene un incentivo para ser digna de confianza, un incentivo que se basa en el valor de mantener la relación en el futuro. Es decir, confío en ti porque tu interés encapsula el mío, lo que significa que tienes interés en cumplir mi confianza" (Hardin, 2002). Los sujetos de Hardin se preocupan el uno por el otro —al menos mientras ello sea conveniente para sus propios intereses— y saben que la otra parte también se preocupa. Por supuesto, el relato de Hardin sigue siendo estrictamente basado en intereses, por lo que, al presentar un ejemplo literario de confianza y honradez, debe recurrir a una visión de dos individuos corruptos, conectados por dinero robado y chantaje. Ellos "confían" el uno en el otro porque no pueden incriminar a la otra parte sin incriminarse a sí mismos, y solo mientras ambos se beneficien de continuar su relación. Esta confianza termina en traición en el momento en que uno de ellos pierde la influencia sobre el otro. Es una visión bastante sombría, que no parece representar completamente lo que la gente suele definir como "confianza".

Incluso en estas soluciones ingeniosas y teóricamente importantes, hay ciertos artificios en juego. Podemos imaginar que es posible basar el funcionamiento de nuestra sociedad en el Leviatán, o de nuestra empresa en una gestión todopoderosa, pero es mucho más difícil concebir cómo estas entidades podrían obligar a todos los egoístas a colaborar. El primer problema de hacer cumplir la cooperación es su costo.

Incluso en las soluciones ingeniosas y teóricamente importantes descritas anteriormente, hay ciertos juegos de manos en funcionamiento. Podemos imaginar que es posible basar el funcionamiento de nuestra sociedad en el Leviatán, o de nuestra empresa en una gestión todopoderosa, pero resulta mucho más difícil concebir cómo estas poderosas entidades podrían obligar a todos los egoístas a colaborar. El primer problema de hacer cumplir la cooperación es su costo. Como dice un psicólogo estadounidense⁸⁸:

El problema con la recompensa y la coacción es que son muy costosos. La sociedad debe agotar sus recursos, ya sea para recompensar a quienes se sienten tentados a desertar o para establecer una autoridad policial lo suficientemente eficaz como para disuadir a los tentados de actuar. En efecto, todos deben cooperar, pero las recompensas resultan menores de lo que serían si todos cooperaran libremente en la situación original.

El análisis anterior ni siquiera aborda el problema de cómo el Leviatán sabrá a quién recompensar y/o coaccionar. En el estudio de los sistemas de gestión modernos, la recopilación de información constituye un obstáculo importante para el diseño de sistemas coercitivos de cooperación. La "confianza como interés encapsulado" de Hardin inyecta en los sujetos racionales un cuidado condicional por los demás, pero se enfrenta a un problema similar de conocimiento limitado. Para confiar, debo conocer la respuesta a dos preguntas: ¿la otra parte realmente se preocupa por mis intereses? y ¿quiere mantener una relación continua conmigo? Esto podría ser un pequeño problema para los agentes hipotéticamente racionales, pero para los seres humanos reales, la respuesta a esas preguntas suele ser: no puedo saberlo; por lo tanto, confío. Y, a la inversa: si lo supiera, no tendría que confiar.

Ninguno de estos relatos puede responder a la pregunta sobre las fuentes de conocimiento que debemos poseer para confiar racionalmente o coaccionar la cooperación. Sin embargo, existen al menos tres buenas razones para comprometerse con la perspectiva de la elección racional. En primer lugar, ningún otro paradigma describe de manera tan coherente y convincente lo que sucede cuando la confianza es baja o inexistente. Las personas que viven en sociedades sin confianza parecen ser sumamente racionales. Banfield escribe que las personas que estudió vivían de acuerdo con una sola máxima: "Maximizar la ventaja material a corto plazo de la familia nuclear; supongamos que todos los demás harán lo mismo"⁸⁹, que es lo más cercano a los actores racionales que maximizan la utilidad predicha y esperan lo mismo de los demás que podemos obtener en la vida real. En otras palabras, cuando la confianza cae, el comportamiento humano

se acerca lentamente a la racionalidad. Es lógico que si tratamos con comunidades de confianza cero, la mayoría de las predicciones de la teoría de la elección racional se mantendrán.

En segundo lugar, tomar prestada la noción de equilibrio de la teoría de juegos —una situación en la que “ningún jugador puede mejorar su propia recompensa cambiando unilateralmente a otra estrategia” (Scharpf, 1997)— puede permitirnos describir (y comprender) por qué es tan difícil salir de una situación social de baja confianza una vez que nos encontramos en ella. Hobbes no utilizó el concepto de equilibrio, pero lo describió perfectamente al escribir sobre la incapacidad de las personas para abandonar el estado de naturaleza a pesar de su conocimiento universal de las leyes de la naturaleza.

En tercer lugar, la perspectiva de la elección racional es la forma dominante de pensar sobre la cooperación interpersonal en las teorías modernas de la gestión pública, y estas han tenido un impacto enorme en la forma en que el Estado moderno trata a las universidades. La elección racional describe cómo funcionan las sociedades u organizaciones cuando están atrapadas en equilibrios sin confianza. Para entender lo que sucede cuando la confianza está presente, debemos mirar hacia otro lado.

4.4 Confianza y libertad

Hay dos problemas obvios con la explicación racional: la gente no siempre deserta cuando es inmediatamente rentable (aunque puede cambiar su comportamiento en situaciones de confianza cero), y no existe el conocimiento perfecto. El tercer problema que nos gustaría discutir no es, estrictamente hablando, una característica de la elección racional, pero está presente en la explicación de Hardin, así como en muchas ramas de la psicología y la teoría organizacional. Consiste en definir la confianza como un fenómeno puramente cognitivo. Según Hardin, la confianza es una creencia en la confiabilidad de otra persona, basada en el conocimiento sobre los intereses de esa persona. De manera más general, podemos definir la confianza cognitiva como una hipótesis optimista sobre el comportamiento probable de los demás, que se verifica —positiva o negativamente— cuando actuamos sobre la base de ella.

Nos gustaría usar dos ejemplos —uno literario y otro empírico— para mostrar cómo la confianza en el mundo real podría diferir de esta definición. En uno de sus libros, un relato ficticio del tiempo que pasó trabajando en colonias ucranianas para delincuentes juveniles durante las primeras etapas del dominio soviético, Anton Makarenko (1955), cuyas obras fueron más tarde la

base de la pedagogía estalinista oficial, describe un intercambio que tenía con uno de los alumnos⁹⁰. Semyon era un adolescente que abandonó la colonia después de que su amigo cercano fuera expulsado por robo. Durante un tiempo, él y su amigo fueron bandidos en la carretera, pero al final regresó al asentamiento. Allí, Makarenko le encargó el transporte de dinero (todo el presupuesto de la colonia) de la oficina en un pueblo cercano. Después de traer el dinero por segunda vez, el niño lo confrontó:

Cuando me trajo el dinero, no me dejó solo.

—¡Cuéntalo!

—¿Para qué?

—¡Por favor, cuéntalo!

—Pero lo has contado, ¿no?

—¡Cuéntalo, te lo digo!...

Se apretó la garganta como si algo lo estuviera ahogando...

—¡Me estás burlando! ¡No podías confiar tanto en mí! ¡Es imposible!... ¡Está tomando el riesgo a propósito! ¡Sé! ¡A propósito!... ¡Si tan solo supieras! Todo el camino...

Mantuve pensando... ¡Si tan solo Dios enviara a alguien fuera del bosque para atacarme! Si había diez de ellos, cualquier número de ellos... Dispararía, mordería, los preocuparía como un perro, mientras me quedara vida... Sabía muy bien que estabas sentado aquí pensando: “¿Lo traerá o no?” Te arriesgaste, ¿no? —¡Eres un tipo divertido, Semyon! Siempre existe un riesgo con el dinero... Pero pensé para mí mismo: si traes el dinero, el riesgo será menor. Eres joven, fuerte, espléndido jinete, podrías escapar de cualquier bandido, mientras que fácilmente me atraparían.

Semyon le guiñó un ojo con alegría:

—Eres un tipo ingenioso, Anton Semyonovich.

—¿De qué tengo que ser ingenioso? —dijo. —Sabes cómo conseguir dinero ahora, y en el futuro lo volverás a conseguir para mí... No tengo ni un poco de miedo. Sé muy bien que eres tan honesto como yo. Lo sabía antes, ¿no puedes ver eso?

—No, pensé que no sabías eso —dijo Semyon, y salió de la oficina, cantando una canción en ucraniano a todo pulmón. (Makarenko, 1955)

Podríamos interpretar toda la situación de manera pedagógica, diciendo que la confiabilidad de Semyon fue producida, de alguna manera, por el acto de confianza de Makarenko. Pero hay poco en el texto que permita diferenciar la explicación pedagógica cognitiva, en la que las

acciones de Makarenko se basan en su juicio correcto del carácter de Semyon. Lo que no podemos explicar, utilizando únicamente la explicación cognitiva, es la reacción emocional de Semyon ante el hecho de que, inesperadamente, se confía en él. Primero, al decir “¡Cuenta el dinero!”, insiste en que la relación debe volver al nivel habitual de confianza limitada.

Cuando esto no se logra, intenta definir lo que ha sucedido en términos de una situación algo más común: la asunción de riesgos. Makarenko subvierte esta redefinición al insistir en que la toma de riesgos estaba presente, pero que se relacionaba con la competencia. Finge ingenuidad respecto a lo que el niño realmente está expresando, es decir, confianza en su integridad, no en su habilidad para montar. Al final se reconcilian: Makarenko abandona su juego y Semyon acepta que se confía en él.

En el libro de Makarenko, la confianza es un asunto serio. Esto podría explicarse por el contexto: la confianza debía ser escasa en la Ucrania soviética durante la guerra civil, y Semyon no es una persona particularmente confiable. Sin embargo, incluso en situaciones mucho más benignas, la confianza (y la traición) evocan emociones sorprendentemente intensas.

En su texto, que describe un experimento en el que los sujetos participaron en un juego estructurado en torno al dilema del prisionero de n personas, escribe:

Uno de los aspectos más significativos de este estudio, sin embargo, no apareció en el análisis de datos: es la extrema seriedad con la que los sujetos se toman los problemas. Comentarios como “Si deserta del resto de nosotros, tendrá que vivir con eso el resto de su vida” no eran nada infrecuentes. Tampoco era inusual que las personas quisieran salir por la puerta trasera, afirmar que no deseaban ver a los “hijos de puta” que los traicionaron, enojarse mucho con otros temas o incluso llorar. En las pruebas preliminares, realizamos un grupo en el que las opciones se hicieron públicas. Los tres desertores fueron objeto de una gran hostilidad y permanecieron después del experimento hasta que, presumiblemente, todos los cooperadores se habían ido (Dawes et al., 1977).

En ambos ejemplos la confianza genera emociones porque parece entenderse como fuente de una fuerte obligación, atribuida a las personas en las que se confía⁹¹. El sujeto del experimento reaccionó emocionalmente a una violación de esta obligación. Semyon, por otro lado, temía ser acusado (inadvertidamente) de tal violación. El hecho de que la confianza genere obligaciones resulta algo paradójico. Confiar en otras personas es beneficioso para la sociedad, porque las

sociedades de confianza son mejores lugares para vivir que aquellas marcadas por la desconfianza. Sin embargo, la confianza generalmente no se considera una norma social: no estamos obligados a confiar en nadie, incluidos nuestros amigos y familiares.

Por otro lado, no traicionar claramente la confianza de alguien sí constituye una norma social. Esto contrasta con la idea de la confianza cognitiva: si definimos la confianza como una creencia en la confiabilidad de otro y la persona que confía se equivoca, entonces se trata de un error cognitivo del lado de quien confía, y no de un error moral del lado del que es confiable (Hardin, 2002). La confianza que genera obligaciones significa mucho más que la basada únicamente en consideraciones cognitivas. En este último caso, realmente no importa si la cooperación se hace posible por la confianza o por cualquier otro medio (institucional o coercitivo). En el primero, sí importa, porque la presencia de confianza altera profundamente la relación entre las personas.

Otro aspecto de la confianza, ampliamente reconocido en la literatura académica pero incompatible con la visión de la elección racional, es el papel de la vulnerabilidad en las relaciones de confianza. En la teoría organizacional, la confianza generalmente se define como la “voluntad de ser vulnerable a las acciones de otra parte, basada en la expectativa de que la otra persona realizará una acción particular importante para el fideicomitente, independientemente de la capacidad de monitorear o controlar a esa otra parte⁹².

La vulnerabilidad está presente en ambos ejemplos de confianza discutidos en esta sección. Falta en el ejemplo de Hardin porque la naturaleza oportunista de los agentes racionales implica que cualquier vulnerabilidad se explotará y que nunca se puede depender de la buena voluntad de los demás. La confianza como vulnerabilidad, por otro lado, permite a una persona imaginarse a sí misma como vulnerable y segura al mismo tiempo. A nivel de toda una comunidad, permitir la vulnerabilidad hace que la cooperación sea más sencilla, menos costosa y, *ceteris paribus*, más frecuente que en situaciones de baja confianza.

Los aspectos emotivos y morales o normativos de la confianza que hemos descrito la convierten en un elemento de las relaciones humanas que se distingue fácilmente de la mera toma de riesgos informados (a diferencia de la explicación cognitiva). Pero es la vulnerabilidad la que permite que las comunidades de confianza sean realmente diferentes de aquellas atrapadas en equilibrios de baja confianza. Las sociedades en las que uno no puede permitirse ser vulnerable rara vez se parecen al caótico “todos contra todos” que describió Hobbes. De hecho, podrían estar muy bien organizadas con el fin de compensar la falta de relaciones de confianza. Un mundo sin confianza

podría carecer de cooperación; podría ser una sociedad colectivista que busca eliminar del mundo todas las cualidades inesperadas y que, con bastante éxito, intercambia libertad por seguridad (Yamagishi, 2011), o una dictadura totalitaria, dominada por un Leviatán poderoso y paranoico⁹³.

Yo diría que lo que diferencia a esas sociedades de aquellas en las que la confianza está presente es la posibilidad de la libertad creativa en comunidad. Cuando carecemos de confianza y no podemos permitirnos ser vulnerables, la libertad que otros poseen en su trato con nosotros aparece como una oportunidad para hacernos daño. Cuando las personas realmente no tienen poder unas sobre otras, la construcción de defensas contra el oportunismo se expresa en la insociabilidad general, lo que hace imposible la cooperación. Cuando lo hacen, construyen sistemas coercitivos —que van desde redes de policías secretas hasta escuadrones de la muerte— que garantizan la cooperación, pero castigan cualquier desviación de la norma.

Desde esa perspectiva, confiar significa dar a las personas la libertad de hacernos daño, mientras creemos que no lo harán. Y al menos parte de esta creencia proviene del hecho de que la confianza obliga a la otra parte a ser honesta, es decir, a no explotar nuestra vulnerabilidad para su propio beneficio. La confianza no es racional, al menos si pensamos en la racionalidad egoísta y calculadora. Si vivimos en la confianza, no estamos atrapados en un equilibrio social; existimos en un estado constante de incertidumbre, ya que los efectos de nuestras acciones solo pueden predecirse si otros usan su libertad de manera justa.

4.5 Confianza en la Universidad

A primera vista, podría parecer que la confianza no juega un papel importante en la cultura académica. Una de las normas básicas de la ciencia identificadas por Merton (1973) es el "escepticismo organizado"⁹⁴. En el mundo académico, valoramos a quienes no solo confían en sus predecesores —o en las autoridades religiosas y estatales, o en las nociones de sentido común de sus sociedades—, sino que logran llegar a nuevas e inesperadas perspectivas sobre el mundo. Pero una reflexión más profunda puede ayudarnos a discernir muchas actividades académicas que no podrían llevarse a cabo sin cierta confianza. Se supone que somos escépticos, pero esto no significa que empecemos todo desde cero. Hay pocas disciplinas —la filosofía sería la excepción— en las que podemos y debemos comprobar cada afirmación que hacen nuestros colegas. Confiamos en que los datos empíricos se informen de forma veraz. Se confía en nosotros para ser confiables cuando participamos en el proceso de revisión por pares, formamos equipos de

investigación, elegimos nuestros temas preferidos, participamos en redes y enseñamos a nuestros estudiantes. Y todo esto sucede en un contexto bastante competitivo.

Como escribió Bourdieu sobre lo que llamó “campos autónomos de producción”, una categoría que describe muy bien a las universidades: “La especificidad de los campos de producción más autónomos radica en el hecho de que son su propio mercado o, si se quiere, que aquí los productores sólo tienen sus propios competidores para los consumidores⁹⁵”. La descripción de Bourdieu funciona mejor cuando la usamos para comprender la misión de investigación y la academia de la universidad. El valor del trabajo de investigación no puede determinarse de forma independiente y objetiva, por ejemplo, por el precio del conocimiento en el mercado o su adhesión a las leyes y reglamentos. Para que el trabajo académico tenga valor, debe ser juzgado y apreciado por la comunidad académica.

Pero los miembros de esta comunidad también son rivales, compitiendo por el prestigio académico y los beneficios que conlleva, como la financiación de la investigación y el poder institucional. El proceso de juzgar el trabajo de otros tiene muchas manifestaciones: desde la revisión por pares o la cita de la investigación de colegas, hasta la evaluación del trabajo de sus estudiantes graduados. Cuando participamos en estas actividades, se supone que somos imparciales; sin embargo, al juzgar a nuestros rivales —posiblemente otorgándoles prestigio, dinero o poder— estamos tentados a involucrarnos en políticas académicas, basando nuestro juicio en consideraciones distintas de la solidez de su trabajo.

La falta de equidad puede ser el resultado de choques entre paradigmas o ideologías en conflicto, esfuerzos de un grupo por dominar una institución o disciplina, o animosidades puramente personales. Cuando este tipo de interacción se vuelve común, la confianza puede romperse hasta el punto en que incluso los casos de juicio justo se perciben como acciones políticas y se interpretan como señales de posibles alianzas o afrontas que merecen represalias.

Un sistema académico —o una disciplina, o una sola organización— que alcanza tal estado está en equilibrio, ya que nadie puede cambiar la forma en que funcionan las cosas mediante una acción unilateral, y tratar de hacerlo pone a uno en una posición precaria dentro del sistema. Un buen ejemplo de equilibrio académico de baja confianza, relacionado con el proceso de contratación de personal, se puede encontrar en un libro de Toshio Yamagishi (2011):

Los profesores universitarios se contratan principalmente a través de conexiones personales. Para simplificar el argumento, supongamos que todas las universidades reclutan profesores únicamente entre sus propios graduados. Supongamos que hay una vacante en el departamento y que un profesor tiene una voz decisiva en la elección del candidato. ¿Debería el profesor contratar al candidato con el desempeño más alto, independientemente de si es su alumno o no? ¿O sería más deseable que reclutara a su propio alumno, siempre que este haya demostrado un nivel de rendimiento académico suficientemente alto?

La mayoría de las personas ajenas a la academia pensarían que no es correcto favorecer al propio alumno al contratar a un nuevo profesor, pero sería un desastre para sus estudiantes si el profesor actuara de acuerdo con un estándar universal. Si otras universidades actuaran de acuerdo con el mismo principio universal al contratar profesores, sus estudiantes tendrían una buena oportunidad. Sin embargo, ¿qué pasa si otras universidades reclutan solo a sus graduados y este profesor es el único que actúa de manera universalista? Sus estudiantes quedarían muy perjudicados. En tales circunstancias, un profesor que trata favorablemente a sus propios estudiantes probablemente sea considerado un docente deseable, y ese comportamiento “injusto” probablemente se considere moralmente correcto.

Los estudiantes deben buscar profesores “injustos”, y es poco probable que un profesor “justo” tenga mucho prestigio social o influencia académica. Esta situación persiste, aunque contratar a los mejores candidatos en lugar de a los conocidos tendría mucho más sentido desde el punto de vista de la ciencia como institución. La misma lógica se puede aplicar a la autoría coercitiva, que ocurre cuando los profesores se presentan como coautores del trabajo de sus colegas más jóvenes sin realmente contribuir en nada, (Frost-Arnold 2013⁹⁶), haciendo trampa en la investigación empírica, publicando muchos artículos de baja calidad y evitando asumir responsabilidades en equipos de investigación, todos estos ejemplos plantean un dilema similar: o tratamos a las personas de manera justa y potencialmente perdemos nuestra posición dentro del mundo académico, o buscamos una ventaja injusta y contribuimos a la degradación de la capacidad de nuestras universidades para cumplir con su función. Si juzgamos a nuestros oponentes con imparcialidad, no explotamos a sus estudiantes, no hacemos trampas en la investigación empírica y no evitamos la responsabilidad en los equipos de investigación cuando todos los demás sí lo hacen, perderemos, como el pobre hobbesiano modesto y tratable.

El hecho de que el trabajo académico se base en la cooperación de partes en competencia significa que las instituciones de educación superior y la ciencia siempre corren el riesgo de quedarse estancadas en alguna forma de equilibrio de baja confianza.

4.6 Tecnologías académicas de cooperación

Hay dos modos de gobernanza que se ocupan de los dilemas académicos de cooperación: el humboldtiano y el neoliberal. Los caracterizaré brevemente a ambos e intentaremos mostrar cómo abordan los problemas descritos anteriormente. El patrón neoliberal de gestión universitaria se basa en un paradigma político de la nueva gestión pública (NGP), que tiene sus raíces en la teoría de la elección pública⁹⁷, una explicación económica de la forma en que funcionan las instituciones públicas. La NGP parte del supuesto de que las personas son maximizadores de la utilidad racionales e interesados. Debido a esta suposición, el poder se conceptualiza de una manera que básicamente sigue los pasos de Hobbes: no se puede confiar en los empleados y deben ser controlados, monitoreados e incentivados para hacer el trabajo para el que están contratados. El poder debe concentrarse, creando un Leviatán (un rector, director...) dentro de la organización que disciplina a los empleados mediante el uso de incentivos financieros y castigos. El objetivo final es crear organizaciones que se basen en "una cadena de relaciones entre el principal y el agente de baja confianza"... [y] una red de contratos que vinculan los incentivos con el desempeño⁹⁸".

Ahora bien, este modelo de gobernanza sin confianza genera algunas paradojas. La primera paradoja de la gestión racional es que para funcionar necesita sujetos racionales que sean receptivos a los incentivos materiales. Pero cuanto más se acercan los agentes a este tipo de racionalidad, más difícil resulta hacerlos trabajar de manera eficiente. Los sujetos racionales son difíciles de controlar porque, preocupándose solo por sus intereses y sin estar sujetos a obligaciones con la gerencia o sus clientes, harán cualquier cosa para minimizar los costos (el trabajo real) y maximizar sus beneficios. La cultura de auditoría⁹⁹ que se introduce para proporcionar a los gerentes información sobre el sistema es rápidamente ignorada por los trabajadores académicos y las instituciones que alimentan a sus superiores con información que, en mayor o menor grado, es falsa de una manera interesada. Como escribe Michael Burawoy sobre su experiencia con las universidades británicas¹⁰⁰:

Se introdujo un elaborado plan de incentivos para simular la competencia del mercado, pero en realidad generó algo más parecido a la planificación soviética. Así como los

planificadores soviéticos tuvieron que decidir cómo medir la producción de sus fábricas y cómo desarrollar medidas de cumplimiento del plan, ahora las universidades deben desarrollar elaborados índices de producción, indicadores de calidad... Reducir la investigación a publicaciones, las publicaciones a revistas especializadas y las revistas especializadas a factores de impacto.

Al igual que la planificación soviética produjo distorsiones absurdas —tractores demasiado pesados porque los objetivos se basaban en toneladas, o vidrio demasiado grueso porque los objetivos estaban en volumen—, el seguimiento de la educación superior está repleto de distorsiones paralelas que obstruyen tanto la producción (investigación) como la difusión (enseñanza) del conocimiento: cursos a académicos, planes de estudio... Todo se dedica a jugar con el sistema, distorsionando su producción, como publicar esencialmente el mismo artículo en diferentes lugares, la devaluación de libros que son meras revisiones mecánicas, o importar extranjeros a los departamentos “estrella” académicos, incluso a corto plazo, todo para impulsar calificaciones de organismos “independientes”.

La difusión de la mala ciencia, fenómeno que comenzó a documentarse durante la última década¹⁰¹, podría ser otra consecuencia de la gobernanza académica racional. La segunda paradoja se refiere a la ambigüedad. Las calificaciones de desempeño descritas por Burawoy son, por diseño, tan inequívocas como sea posible, mientras que el trabajo académico (de hecho, cualquier trabajo profesional) es profundamente ambiguo¹⁰². La forma tradicional de lidiar con esto consistía en confiar en los empleados académicos, dándoles cierta discreción y creyendo que su ética profesional y la supervisión comunitaria se encargarían de la inevitable tentación de derrochar los recursos públicos. Dentro del sistema neoliberal, la libertad está limitada por la falta de confianza, y recurrir a la ética o a las obligaciones profesionales se vuelve imposible, ya que no podemos hablar de ética y al mismo tiempo establecer arreglos organizativos que se basan en el supuesto de que las personas no se guían por ella. El problema es que, si no podemos lidiar con la ambigüedad confiando en las personas, debemos hacerlo mediante la formalización y la burocratización, y estas dos prácticas son precisamente las que se suponía que la Nueva Gestión Pública (NGP) debía eliminar en primer lugar. El problema de la ambigüedad nos señala una tercera paradoja: la relación entre gestión racional y riesgo. En su artículo sobre las ineficiencias que encontramos en las instituciones públicas, Jason Potts escribe¹⁰³:

El proceso de innovación requiere experimentación y una alta tolerancia de las organizaciones e instituciones tanto para la toma de riesgos como para el fracaso. Sin

embargo, la búsqueda de la eficiencia implica, efectivamente, todo lo contrario: aversión al riesgo, intolerancia a la experimentación y preferencia por los “ganadores” ya probados. Esta forma de desconfianza se conoce más cortésmente como transparencia y responsabilidad; sin embargo, conduce inexorablemente a una progresiva estrangulación del riesgo.

Uno de los objetivos declarados de las prácticas de gestión neoliberal es permitir la toma de riesgos. Pero la asunción de riesgos implica la posibilidad de fracaso, y no castigar el fracaso entra en contradicción con otra regla de la Nueva Gestión Pública (NGP): la clara asignación de responsabilidades. Hacer que los trabajadores académicos sean plenamente responsables aumenta los riesgos tanto del éxito como del fracaso, y obliga a las personas a ser más reacias al riesgo y más calculadoras. La NGP paga un precio muy alto por su modelo coercitivo de cooperación: las instituciones académicas se vuelven fuertemente burocratizadas, inundadas de incentivos perversos y poco propicias para asumir riesgos intelectuales.

La alternativa tradicional a la NGP, la universidad humboldtiana, deposita una gran confianza en al menos algunos de sus trabajadores. En su ensayo fundamental, Wilhelm von Humboldt imaginó a los profesores como individuos “solitarios y libres”, cuya búsqueda de la verdad no debe verse limitada por la administración ni por las regulaciones gubernamentales¹⁰⁴. El modelo alemán de Humboldt de gobernanza universitaria del siglo XIX se caracterizó por la libertad de investigación y enseñanza, la independencia tanto del estado como de la industria, el gobierno de la oligarquía de profesores, estrictas reglas de permanencia y la baja posición de los estudiantes, estudiantes graduados y no profesores con un Ph.D. Si el ideal humboldtiano se realizara plenamente, entonces lo que finalmente importaría en la universidad —controlar la calidad del trabajo académico, la asignación de recursos financieros y las decisiones sobre el reclutamiento— dependería únicamente de los profesores, y la universidad no tendría que justificar sus elecciones ante la sociedad.

Las universidades de Humboldt enfrentan con facilidad muchas de las paradojas descritas anteriormente. Los profesores pueden actuar con gran discreción, lo que les permite navegar por estructuras académicas complejas y proporcionar evaluaciones que consideren las ambigüedades del trabajo académico. Pueden otorgar y retener libremente la confianza, creando una red de obligaciones que une a la comunidad académica. Están bien situados para asumir riesgos, ya que

la tenencia los protege de las consecuencias más graves del fracaso. Además, la presión que hace que el fraude académico sea común disminuye cuando la mayoría de las decisiones sobre contratación se basan en evaluaciones cualitativas personales en lugar de calificaciones cuantitativas. Las estructuras de Humboldt están diseñadas para abordar muchos de los problemas específicos de una organización que produce y difunde conocimiento.

Todo esto no significa que la visión de Humboldt sea perfecta. Institucionaliza la confianza en los profesores, separándolos de otros miembros de la comunidad académica y de la sociedad en general. Esta situación podría ser viable en un sistema de élite pequeño, pero se vuelve cada vez más problemática a medida que el sistema se democratiza. Cuando esto sucede, los profesores enfrentan una creciente resistencia de tres fuentes: el estado, la clase media y sus colegas más jóvenes. Los ciudadanos estatales y de clase media anhelan transparencia debido a su creciente inversión en la educación superior y ciencia¹⁰⁵. Los trabajadores académicos más jóvenes, que son relativamente impotentes, a menudo se ven obligados a ocupar puestos de trabajo deficientes, tienen que soportar relaciones de explotación con los profesores y lidiar con el nepotismo desenfrenado que domina algunos sistemas¹⁰⁶. Todo eso los hace más comprensivos con las reformas neoliberales radicales¹⁰⁷. De hecho, los no profesores ya podrían conceptualizar sus acciones como informadas principalmente por cálculos racionales en lugar de confianza o normas comunales, y ver los sistemas competitivos de subvenciones y calificación cuantitativa como una forma de lograr la igualdad con los profesores y asegurar el derecho a la propiedad de los productos del trabajo de uno.

4.7 Conclusión

Ambos tipos de infraestructura académica para la cooperación son imperfectos. El modelo humboldtiano genera un grave déficit de confianza pública en la universidad, y las normas comunales supuestamente universales de equidad muchas veces se reservan exclusivamente en beneficio de los profesores, mientras que otros trabajadores académicos viven en un mundo de racionalidad neoliberal, con niveles feudales de desigualdad similares a los de los estudiantes y técnicos. Por otro lado, la solución brindada por la Nueva Gestión Pública exorciza la confianza de la academia, sin nada que la reemplace, excepto el ciclo de retroalimentación de establecer y evadir las normas de conducta coercitivas y jerárquicas.

Entonces, ¿hay algo que hacer? Creemos que se puede lograr mucho trazando las reglas del juego académico de manera poco sentimental, evitando las ideologías y tratando de pensar en

términos de una economía institucional y moral de cooperación. Este tipo de conocimiento ya puede encontrarse en el concepto de libertad académica.

Una cosa que está clara a partir de todos estos puntos de vista es que no hay nada fácil en construir comunidades de confianza. Sin embargo, hay varios aspectos que se pueden señalar. Primero, la confianza es sistémica. No puede abordarse únicamente a nivel individual, centrándose en la “mentalidad” de las personas. Aquellos que no confían probablemente tengan razones válidas para hacerlo, dado el contexto del sistema en el que se encuentran. En segundo lugar, esto no significa que no haya nada que pueda hacerse a nivel individual: abordar la capacidad de las personas para el razonamiento moral es posible hacerlos más confiables¹⁰⁸, con la esperanza de que la confianza siga. En tercer lugar, una de las características más importantes del fomento de la confianza es la comunicación constante entre las partes¹⁰⁹. Las personas que participan en él deben hacerlo en igualdad de condiciones y deben poder influir en la forma en que funcionan sus instituciones. En cuarto lugar, tener influencia significa que las personas deben tener la oportunidad de establecer reglas, ya que generalmente somos mucho mejores para seguir normas de conducta autoimpuestas que las impuestas de arriba hacia abajo. Quinto, una persona que constantemente rompe sus obligaciones hacia los demás debe ser excluida de la comunidad. Sin esta opción, quienes explotan a otros aprovechándose de su trabajo, o quienes usan el poder para la explotación, socavarían la confianza en la justicia del sistema y lo empujarían hacia un equilibrio de baja confianza¹¹⁰.

El modelo humboldtiano implementa muchos de los elementos descritos anteriormente, pero lo hace en un contexto muy desigual. La desigualdad y la confianza no deben ser incompatibles, pero podrían, como en el caso de la desigualdad de ingresos y la confianza generalizada¹¹¹, tener una correlación inversa. Además, las personas que ocupan los rangos más bajos de la escala académica pueden tener dificultades para confiar en los profesores, quienes pueden romper sus obligaciones con ellos sin sufrir consecuencias reales. El modelo neoliberal, a su vez, parece estar “haciendo bien en excluir a las personas”: sus supuestos y métodos no conducen a un entorno de confianza. En resumen, crear comunidades basadas en la confianza es una cuestión de trabajo arduo. Para confiar, necesitamos conocer bien a los demás y permitir que los demás nos conozcan a nosotros. Requiere mucho contacto social, construcción de normas y cumplimiento de las mismas. Necesitamos excluir a aquellos en quienes no se puede confiar, mientras siempre tratamos de reincorporarlos al redil. No se trata de un mundo de perfecta libertad, sino de un esfuerzo constante por construir lo que es común.

Módulo 5. Universidad pensante

5.1 Intereses en el conocimiento

La universidad es una institución pensante. Seguramente eso no necesita decirse, pero es así. En gran parte del mundo contemporáneo, en muchos tipos de naciones, la universidad se encuentra en medio de un clima de sospecha, un clima en el que el corazón mismo de la universidad —es decir, sus intereses en el conocimiento y el pensamiento— se ha puesto en el banquillo del control gubernamental. En este contexto, se nos dice que vivimos en un mundo de “hechos alternativos” y en una era de posverdad. En un mundo así, la universidad debería ser una institución con mucho que ofrecer. Después de todo, es particularmente asociada con los esfuerzos sistemáticos para comprender el mundo. Por lo tanto, seguramente contiene recursos que pueden abordar e incluso superar estos desafíos contemporáneos. Desafortunadamente, las cosas están lejos de ser sencillas.

Hace tiempo que existen “hechos alternativos”. Galileo fue acusado de herejía al afirmar —contra las firmes creencias de las autoridades religiosas— que la Tierra giraba alrededor del sol. La era contemporánea de los hechos alternativos, en consecuencia, puede verse como parte de este linaje, un síntoma del juego de poder sobre lo que se considera verdad. Sin embargo, hay un rasgo novedoso en la situación actual: este socavamiento de la universidad proviene, en parte, de la propia universidad. Durante los últimos cincuenta años, a través de una sucesión de modas intelectuales —relativismo, estructuralismo, críticas de ideología, deconstruccionismo, constructivismo y posmodernismo— el mundo académico ha, en efecto, construido un programa paralelo de una “hermenéutica de la sospecha¹¹²” hacia sus propias indagaciones. En resumen, la universidad ha jugado un papel importante en socavar su propia posición como lugar de pensamiento considerado en el mundo, promoviendo la burocratización de su vida.

Las críticas que acabamos de enumerar surgen de una postura internalista dentro de la comunidad académica, y reflejan un interés por parte de las universidades en sus propios fundamentos epistemológicos. Recientemente, sin embargo, ha surgido un conjunto de perspectivas más externalistas, que dirigen la mirada académica hacia el mundo. Preocupaciones

sobre epistemologías Norte-Sur, desigualdades entre ricos y pobres, las prácticas hegemónicas del Norte, los esfuerzos por identificar los “bienes públicos” que brinda la educación superior, la preocupación de que educar el intelecto debe promover la justicia social, y el interés por los conocimientos de las comunidades indígenas sugieren, en conjunto, la formación de una tradición intelectual que no debe abandonarse, sino asentarse sobre una base mucho más amplia. En lugar de situar a la universidad únicamente en la relación entre el conocedor y el mundo, ahora debería concebirse como un conjunto de relaciones entre diferentes tipos de conocedores, especialmente entre los de las universidades y el resto del mundo. Precisamente este es el rumbo moderno: un esfuerzo colectivo por posicionar la universidad como un lugar de pensamiento libre en el mundo. Es decir, el interés predominante de los académicos actuales es desentrañar conexiones, tanto reales como posibles, entre la universidad y el mundo en general, entendiendo a la universidad como una institución pensante que se inspira en su preocupación por el mundo, los estudiantes y el conocimiento. El reclamo general aquí es que, al ubicar a la universidad de esta manera, como una institución cuyo proceso intelectual tiene mucho que ofrecer al mundo, se pueden discernir y realizar los potenciales desatendidos de la universidad burocrática.

La universidad ha disfrutado durante mucho tiempo de un espacio de reflexión en la sociedad. El pensamiento es un acompañamiento necesario de la investigación y de la academia seria, y debe estar en el corazón de la universidad. Después de todo, la investigación seria requiere pensamiento: pensamiento para detenerse en los asuntos, para reflexionar sobre lo que otros han pensado y están pensando, y sobre lo que ha llegado a considerarse conocimiento en los diferentes campos del entendimiento. El pensamiento, por tanto, es una indicación de pensar en movimiento. La seriedad, a su vez, es una disposición que marca a la universidad. Sin embargo, no puede residir únicamente en individuos o grupos de individuos, ya sean estudiantes o profesores en lo local.

Esta consideración también debe ser una condición colectiva en una red internacional de quienes se dedican al trabajo intelectual en la universidad. Debe ser una característica del espacio que ocupa la universidad. Este pensamiento es necesariamente relacional dentro de su literatura, caracterizando las interconexiones de los miembros de la universidad en todo el mundo. Esto no significa que todos los miembros de la universidad deban participar en transacciones de pensamiento mutuo, pero sí establece una fuerte condición: en principio, cualquier miembro de una universidad podría participar en una transacción reflexiva con cualquier otro miembro.

Esa reflexión, ese pensamiento característico de las conexiones dentro de la universidad, debe extenderse más allá de ella. Porque el pensamiento, una vez liberado, no puede tener límites. Las disciplinas en sí mismas son campos de comprensión mundanos, y la universidad ahora se está abriendo al mundo. De modo que el pensamiento debe estar doblemente libre y conectado con el mundo más amplio, tanto con el mundo del conocimiento y la comprensión como con el mundo en sí mismo. La universidad pensante es una universidad irremediamente interconectada con el mundo. Esta interconexión no se trata solo de que la universidad se dirija al mundo, sino de que también responda a él. “Mundo”, aquí, no solo significa la sociedad inmediata, sino un mundo más amplio, incluidas otras sociedades y culturas, subculturas dentro de la sociedad actual, la naturaleza y todas las especies y formas ambientales.

5.2 La Universidad del pensamiento y reflexión

La universidad pensante y la universidad reflexiva: ambos términos ya han sido vistos pero no son exactamente iguales, aunque se superponen¹¹³. La universidad pensante es una universidad en la que existe una disposición colectiva para pensar profundamente en los asuntos: no dar nada por sentado, sino investigar el mundo y todo lo que contiene, incluida la comprensión actual del mundo. Es una universidad que mantiene una actitud crítica hacia el mundo. Se mantiene apartada de él, incluso mientras se relaciona con él. La universidad reflexiva es especialmente contemplativa: es imaginativa, busca nuevos marcos de conocimiento, reflexiona sobre los asuntos, los examina detenidamente y los coloca en marcos de comprensión más amplios. Se mantiene estable bajo el fuego de la política gubernamental y trabaja a un ritmo medido para mejorar el estado de formación intelectual de las nuevas generaciones.

El pensamiento puede ser rápido, chispeante, ingenioso, vivo; la consideración es tranquila, cuidadosa, reflexiva y resuelta, presionando constante y continuamente hacia el futuro. Por tanto, aquí ya se están abriendo modos de pensamiento. La universidad pensante puede enfocarse en campos específicos del pensamiento intelectual, con sus miembros predispuestos a ahondar en ellos. En la investigación, obtendrá su materia prima de los problemas que surjan dentro de las disciplinas, pero buscará promover los conceptos y las ideas como parte de una tradición intelectual pujante. Nunca se contentará con trabajar dentro de los límites habituales; intentará extender los conocimientos actuales a nuevos territorios.

En la enseñanza, no solo se alentará a los estudiantes en su formación intelectual, sino que se les presionará para que lo hagan. Sus asignaciones y expresiones pueden recibir comentarios tales

como: “No estoy seguro de cómo están conectadas sus dos afirmaciones”, “Me pregunto dónde podría buscar evidencia para su afirmación” o incluso “¿Es ambiguo: significa (a) o (b)?”. Este es un modo internalista de la universidad pensante.

La idea de Kenneth Minogue (1973) de la universidad era de este tipo¹¹⁴. Su concepto de la universidad se basaba en la convicción de que el mundo de la universidad y el mundo como tal eran dos ámbitos distintos y que, idealmente, nunca deberían encontrarse. El punto de vista opuesto, que no reconocía ninguna división entre ambos mundos, lo llamó despectivamente un enfoque “monista”. Según su opinión, la universidad no debía preocuparse por el mundo en su totalidad. Este enfoque implicaba una perspectiva coherente con su concepción de la universidad como proveedor de “el regalo del intervalo”, un espacio separado, protegido, donde el pensamiento y la investigación pudieran desarrollarse sin las presiones ni las interferencias del mundo¹¹⁵. Esta versión de la universidad pensante podría denominarse la idea de la “torre de marfil” de la universidad, pero una atribución tan peyorativa corre el riesgo de subestimar ciertas fortalezas de esta visión internalista, por limitada que sea.

La universidad pensante también puede orientarse hacia el mundo como tal; puede presentar un enfoque más externalista. Puede concentrarse en cómo son las cosas en el mundo o, al menos, en cómo percibe que son. Esta es una universidad que reconoce que el mundo importa, y que posee recursos que no solo pueden iluminarlo, sino también contribuir a mejorar situaciones deterioradas o al menos a hacerlas más comprensibles. Todas las disciplinas pueden aportar al círculo de su pensamiento: tanto las ciencias puras y aplicadas como las humanidades.

Una fuerza evidente de este modo de pensar es que tiene los pies en la tierra; no se deja arrastrar fácilmente por la especulación sin propósito ni por la abstracción arcana que se refugia en sí misma. Esta universidad pensante es, en esencia, realista, y sus propuestas tienen solidez. Es un tipo de pensamiento que probablemente tendrá un “impacto” inmediato. Sin embargo, corre el riesgo de que su realismo sea superficial y de que apenas roce la superficie del mundo, en lugar de explorar su profundidad. Su pensamiento, en consecuencia, puede quedarse en las apariencias inmediatas y no desarrollarse plenamente como mirada reflexiva y críticamente profunda.

La universidad reflexiva, en cambio, no tiene los pies en la tierra, pero sí la conciencia de ella. Es antigua, casi milenaria. Sus raíces se hunden en la historia y la cultura del mundo occidental, y su ser trasciende las instituciones y edificios actuales. Se conecta con ellos, pero se extiende más allá, hacia un pasado remoto y un futuro distante. La universidad reflexiva recuerda. Lleva consigo los

recuerdos, historias y vidas de nuestros antepasados, sus pensamientos, su compromiso social y sus visiones de la educación superior. Permanece en el cemento y los ladrillos de algunas universidades; en la arquitectura y la estructura de épocas pasadas, donde la universidad pensante perseguía distintos objetivos, liderazgo y plan de estudios.

Además, la universidad reflexiva está incrustada en todas las formas de la universidad pensante. Está entretejida en la fibra misma de cada universidad actual, actuando como base y espíritu de la universidad pensante: le da vida y la mantiene pensando. Mientras la universidad pensante es dinámica, comprometida e involucrada, la universidad reflexiva simplemente es. Con el término de Heidegger es "esperar", pero no "esperar" nada en particular¹¹⁶. La universidad reflexiva está "en espera", y en su espera, no tiene un objeto particular y no está involucrada con ninguna forma particular de representación. Como dice Heidegger, "en esperar dejamos abierto aquello sobre lo que esperamos (...), esperar se deja envolver en lo abierto mismo". Donde la universidad pensante se define por la participación, el cuidado y el compromiso social, la universidad reflexiva define la apertura del pensamiento mismo.

5.3 Pensamiento y acción

En "Pensamiento y acción", uno de los libros más importantes de la filosofía occidental desde la Segunda Guerra Mundial, Stuart Hampshire (1970) trató de establecer conexiones entre pensamiento y acción. "Sería una cruda metafísica que implicara que una acción es necesariamente un movimiento físico¹¹⁷". De hecho, Hampshire se esforzó en "cuestionar el dualismo ingenuo que divide ... lo interno y mental de lo externo y físico". En 1934 Samuel Ramos refirió como una enfermedad endémica el divorcio entre teoría y práctica en la vida¹¹⁸. Este asunto adquiere aquí una doble importancia. Por un lado, existe la cuestión de si el pensamiento de los académicos puede considerarse, en sí mismo, una forma de acción. Por otro, está la cuestión de si, al tomarse el pensamiento en serio, se puede afirmar que una universidad participa en la acción; es decir, si la universidad pensante puede considerarse, en términos contemporáneos, una institución agente. Consideremos estas posibilidades una a una.

Pensar con seriedad es, en última instancia, una forma de acción. Todo pensamiento serio implica, tarde o temprano, ceder a una afirmación o formular un reclamo. Pero incluso antes de que se haga explícita cualquier afirmación, el pensamiento mismo conlleva juicio: ponderar posibilidades, valorar opciones y elegir entre esta descripción o aquella. Esto no significa que todo pensamiento serio deba ser siempre explícito o completamente articulado. Como observó

Wittgenstein, los supuestos no articulados subyacen tanto al pensamiento como a la acción. Por ejemplo, la suposición de que “la Tierra ha existido durante muchos años” condiciona nuestro pensamiento sobre la historia, la ciencia y la sociedad, aun cuando nunca se formule de manera explícita ... forma la base de la acción y, por lo tanto, naturalmente del pensamiento¹¹⁹”.

Pensar, podríamos decir, implica —pero no se agota en— la acción cognitiva. Expresa valores, disposiciones hacia el mundo y virtudes humanas. En estas simples reflexiones obtenemos, ¿no es así?, intuiciones sobre la lógica —si es que puede llamarse así— de los déspotas que, en regímenes autoritarios, encarcelan a los académicos por ser miembros activos de las universidades. El pensamiento es peligroso para los dictadores no solo porque sus resultados pueden entrar en conflicto con sus creencias e ideologías, sino también porque el pensamiento, en sí mismo, constituye testimonio de un espacio en el que la acción cognitiva puede afirmarse.

Como está implícito, este pensamiento, entendido como acción cognitiva, exige virtudes particulares por parte del aspirante a pensador: virtudes como valentía, perseverancia, vigilancia y franqueza de expresión. Aún más, como señala Roy Bhaskar, hay un poder emancipatorio profundo en el pensamiento¹²⁰, y el poder del pensamiento profundo, o "racionalidad profunda", como lo llama Bhaskar. Puede incluso desbloquear poderes de libertad y redención más allá de nuestras ideas y entendimiento presentes. Pensar piensa más de lo que piensa.

Pero, ¿qué pasa entonces con la universidad como institución pensante? ¿No se puede decir que es un "agente corporativo¹²¹" al menos en parte a través de su capacidad de pensamiento? La respuesta es "sí", pero solo bajo ciertas condiciones.

El primer conjunto de condiciones es de procedimiento. Tendría que ser una institución en la que sus principales decisiones fueran transparentes para sus miembros, contarán con su asentimiento en gran medida y en la que sus miembros sintieran cierto grado de responsabilidad de los tomadores de decisiones hacia ellos mismos. En segundo lugar, las condiciones se adhieren al clima discursivo de la universidad pensante. También tendría que ser una institución en la que se pudieran plantear cómodamente asuntos contenciosos o importantes y en la que las autoridades estuvieran dispuestas a participar en esos debates. MacIntyre ha sugerido recientemente que “la universidad de investigación contemporánea es ... en general un lugar en el que ciertas preguntas no se plantean o ... si se hacen, es solo por individuos y en entornos en los que el menor número posible de personas escuchan se les pregunta¹²²”.

Las universidades se encuentran en una cúspide. Por un lado, en todo el mundo, se les insta a "comprometerse" con la sociedad y a demostrar su "impacto" en el mundo; y, cualquiera que sea la interpretación de tales significantes lingüísticos, tales expectativas requieren del pensamiento activo de las universidades y de quienes en ellas participan. Por otro lado, como se señaló, las universidades operan en entornos altamente desafiantes, si no hostiles, donde una respuesta natural es evitar dificultades y restringir el pensamiento considerado.

Sin embargo, y quizás especialmente en la universidad de investigación, las cosas no son completamente imparciales. La curiosidad por el mundo y el deseo de poner los frutos de la investigación disciplinada en el dominio público genera una voluntad colectiva a favor de la reflexión, una voluntad que no puede ser fácilmente silenciada. Basta recordar a los estudiosos, como Gramsci y Bonhoeffer, quienes, aunque encarcelados, continuaron con sus reflexiones¹²³.

El pensamiento puede incluso dar voz a quienes no tienen la oportunidad de hablar por sí mismos. Como señala el filósofo estadounidense Alphonso Lingis, cuando hablamos nuestro pensamiento "hablamos en lugar de los demás. (...) Hablamos por los silenciosos y por los silenciados. Decimos lo que dirían los demás si no estuvieran ausentes, en otro lugar o muertos. (...) El habla se torna grave e imperativa cuando hablamos de infantes, de extranjeros que no hablan el idioma. Cuando hablamos por los que están en coma, por los presos, los torturados, los masacrados, los enterrados en fosas comunes¹²⁴".

Las velas de esta voluntad de reflexionar pueden recortarse, pero una vez presentes, será difícil, si no imposible, sofocarlas. Una de las razones es que el pensamiento se construye sobre sí mismo. Una vez que ocupa un lugar dentro de una disposición colectiva hacia la consideración, el pensamiento se acumula sobre sí mismo de manera continua. Por supuesto, se requiere cuidado en este proceso. Recordemos la advertencia de Heidegger¹²⁵: "Especialmente en las universidades, el peligro sigue siendo muy grande de que malinterpretemos lo que oímos pensar". Que la universidad pueda enorgullecerse de su pensamiento no es en sí mismo una indicación de que el pensamiento está presente.

5.4 Conectando el pensamiento

Característicamente, el pensamiento alcanza su apogeo cuando es provocado. Se pone en marcha. Al pensador le molesta pensar. Las provocaciones surgen del medio en el que tiene lugar el pensamiento. El pensador no puede evitar pensar. Este pensamiento lo perturba y brota dentro

de él, con su ser-pensante naturalmente orientado a resolver la perturbación. Este pensamiento no está "dirigido" conscientemente a resolverla, sino que esa resolución forma parte de su propia naturaleza. Pensar es un exceso en el pensamiento: piensa incluso más de lo que se puede pensar. El pensamiento va más allá del pensamiento. Heidegger sostuvo que el pensamiento debe entenderse "como una escucha", y es cuando nuestra comprensión se ve desafiada que sentimos la tensión del pensamiento, y escuchamos y luchamos con él mismo. Por lo tanto, el pensamiento se convierte en una forma de acción: intenta resolver un acertijo, un problema, un dilema o una cuestión. Pero tal resolución, sea práctica, empírica, teórica o estética, no puede ser alcanzada por un pensador solitario. Como hemos visto, el pensamiento tiene su lugar dentro de las colectividades.

Estas colectividades incluyen tanto las "facultades invisibles" de las disciplinas como, más ampliamente, la universidad como institución; y, cada vez más, se extienden a colectividades más allá de la universidad: las profesiones, la industria, la esfera política y el mundo de las comunicaciones. David Bohm habló del "pensamiento como sistema", pero eso fue hace un cuarto de siglo¹²⁶. Ahora, sería mejor sugerir que el pensamiento se mantiene en múltiples sistemas, aunque confusos y superpuestos.

En consecuencia, el pensamiento se vuelve necesariamente relacional; se agencia a través de una tradición intelectual. Se despliega en flujos de pensamiento, generalmente virtuales y globales. Así, justo en el momento en que el pensamiento experimenta disminuciones o limitaciones, también se abren nuevos espacios. Menos "líneas de vuelo"; podríamos hablar más bien de redes de posibilidades. Estas posibilidades se abren para pensar de nuevo, en esta era interconectada. Y, en el proceso, estimulan y empujan la imaginación. Aquí surge el pensamiento arriesgado, y las virtudes señaladas anteriormente se llaman a continuar presionando el pensamiento hacia nuevos espacios.

La universidad, como conducto para el pensamiento, se convierte ahora en un vehículo para ayudar al mundo en general mediante su reflexión. Y si nuestra postulación sobre las conexiones entre pensamiento y agencia se sostiene, entonces la universidad puede asistir a la sociedad ejerciendo su propia agencia. El carácter 'fugitivo' del mundo contemporáneo ha sido señalado en múltiples ocasiones, y, a su vez, se ha expresado la esperanza de que el mundo pueda desarrollar sistemas de aprendizaje que le permitan ejercer, al menos, un mínimo de control racional sobre sí mismo¹²⁷. Al estar íntimamente conectada con el mundo, la universidad puede,

a través de sus procesos de pensamiento, proporcionar recursos cognitivos que, en última instancia, contribuyan al bienestar de este pequeño planeta.

El pensamiento, siguiendo a Heidegger, “reúne” lo que podría estar disperso o fragmentado. Tiene la capacidad de construir mundos, nuevos mundos, y hacer posibles mundos. El pensamiento es, en sí mismo, un acto de creación de mundos. A través de sus procesos de reflexión, la universidad puede participar en esta creación. Pero para ello, debe mirarse a sí misma de manera renovada: tanto para comprenderse como espacio plural de pensamiento posible, como para reconocer y explorar sus conexiones potenciales con el mundo. Abrir este horizonte implica concebir una universidad ecológica en el sentido más amplio: no solo como un ensamblaje de elementos conectados con otros ensamblajes del mundo, sino también como un actor consciente de su implicación en el mundo y de las responsabilidades que esto conlleva en la reparación de su tejido.

Esta situación sería beneficiosa para todos. Si la universidad se entiende de este modo —como arenas de pensamiento para el mundo— se realiza el carácter potencialmente abierto y relacional del pensamiento, se maximiza la agencia universitaria y se contribuye a la mejora del mundo. El pensamiento adquiere así una nueva urgencia y misión al implicarse con el mundo; la idea misma de la universidad se expande y florece en este cuidado. Existe un crecimiento del pensamiento cuando actúa relacionamente.

Esta perspectiva coincide con la propuesta que Nicholas Maxwell ha defendido durante más de cuarenta años, conduciendo hacia una universidad de la “sabiduría”, orientada hacia lo que es “valioso en el mundo”. La visión aquí, sin embargo, añade un sentido más profundo de la universidad como institución sensible a capas casi ocultas de fuerzas y corrientes en el mundo (sus dimensiones ontológicas) y consciente de las múltiples formas que el pensamiento puede adoptar. El pensamiento puede ser mortalmente serio, o puede incrementar la alegría de las naciones, del mundo en su verdad. Puede inspirar, sorprender, asombrar, intrigar, iluminar y oscurecer. La universidad realiza todo esto, y puede lograr aún más, precisamente a través de sus procesos de pensamiento.

5.5 Estructura y contenido

Sharon Rider (“La verdad, la democracia y la misión de la universidad”) despliega el gran lienzo de esta sección, trazando un terreno a través de los conceptos de ciudadanía, democracia, razón,

libertad, cultura y liberalismo¹²⁸. Rider nos recuerda el trabajo de Ortega y Gasset, quien no solo reflexionó explícitamente sobre La misión de la universidad, sino que también abordó la cuestión de la “sociedad de masas”. En este contexto surgen preguntas sobre cómo desarrollar una “cultura general” y de qué manera discernir y sostener el “sistema vital de ideas de la época”, trabajando así hacia la “humanidad plena”. Quizás parte de la respuesta radique en que cada universidad se conciba a sí misma como una “facultad de cultura”. Esta interpretación de Rider sugiere que, como instituciones de la verdad, las universidades no se limitan a su naturaleza epistemológica e intelectual, sino que se destacan también como faros de un ideal nuevo, e incluso universal, para la futura universidad.

Por su parte, Wesley Shumar y Sarah Robinson, en *Las universidades como impulsores de valor social: prácticas empresariales para un futuro mejor*, proponen una concepción renovada de la universidad como actor empresarial, preocupado por desempeñar un papel activo en la construcción de un mundo nuevo y mejor¹²⁹. Más que una universidad que crea valor para el Estado, para los accionistas, para las corporaciones privadas o incluso para sí misma como entidad económica, se trataría de una universidad que crea valor para otros en el resto del mundo. No se limitaría a conectarse con problemas sociales, sino que buscaría identificar anomalías en la sociedad y emplear sus recursos para abordarlas, generando así un valor social adicional. Sonja Arndt y Carl Mika, en *Pensamiento disidente: un marco descolonizante para la revuelta en la universidad*, captan y ponen ante nosotros esta idea, largamente establecida pero ahora casi desaparecida, de la universidad de oposición¹³⁰. Esta sería una universidad que utiliza el espacio que le otorga la sociedad en general para criticar el mundo que la rodea.

Aquí, el pensamiento se vuelve disidente y subversivo, incluso una forma de rebelión, orientándose a partir de avistamientos críticos de disyunciones en el mundo. Pero para lograr tal postura —estar dentro del mundo y, al mismo tiempo, crítico de él— se requieren formas de pensamiento opuestas; incluso formas que fomenten un espíritu de disensión, un “delirio”, rebelión y alteridad, tanto en como del pensamiento.

Yusef Waghid y Nurraan Davids, en *Hacia una Universidad Africana de la Crítica*, cierran esta sección al insistir en que la universidad debe aferrarse a una forma de “pensar de manera diferente” sobre los asuntos. Sería un pensamiento “inquieto”; un pensamiento que cuestiona lo que discierne a su alrededor¹³¹. Buscaría espacios de pensamiento fuera de los enfoques convencionales bifurcados del conocimiento, en parte heredados de la colonización. Esta universidad de la crítica no solo exhibiría una “condición de disonancia”, sino que estaría

involucrada en un “compromiso deliberativo” con el mundo en general, por difícil que este resulte.

La segunda parte, titulada Educar el pensamiento, se centra en cuestiones relativas al desarrollo del pensamiento de los estudiantes. La ambigüedad del título no es casual: apunta a la idea de que el pensamiento puede educarse y que la consideración cuidadosa contribuye a la formación de los estudiantes. Aquí se pone en juego un doble cuidado: por un lado, el del educador; por otro, el del propio alumno. Surgen así preguntas sobre cómo se puede educar el pensamiento mismo: un pensamiento que se esfuerza por salir de sí mismo, que se expande, que busca continuamente nuevas formas de pensar y de comprender.

Robyn Barnacle (“Educación y cuidado de la investigación: el doctorado con cuidado”) comienza esta sección insistiendo en el pensamiento “cuidado” en los estudios y el pensamiento de los estudiantes de doctorado¹³². El pensamiento cuidadoso no puede carecer de propósito; debe estar enfocado, preocupado por algo que realmente importe. En última instancia, este pensamiento preocupado se presta naturalmente a asuntos de responsabilidad social, como la sostenibilidad ecológica. Desafortunadamente, el trabajo de doctorado se ha ido volviendo cada vez más limitado, centrado en cuestiones técnicas, con escaso aliento hacia la amplitud que el pensamiento cuidadoso debería fomentar.

James Arvanitakis y David Hornsby (La ciudadanía y la universidad del pensamiento: Hacia el ciudadano académico) defienden atributos y competencias particulares asociados con el pensamiento crítico, especialmente aquellos que promueven la participación social y la ciudadanía. Una idea central es la del “umbral”, un punto donde se trasciende lo inmediatamente obvio. El pensamiento involucrado en este nivel habita una región “intermedia”, un lugar de encuentro de dominios del pensamiento racional sin dejar de ser racional. En definitiva, se trataría de una educación que promueva al “ciudadano erudito”, un individuo preocupado por contribuir a la mejora de la sociedad.

Thomas Karlsohn (*Bildung, Emotion and Thought*) sostiene que el pensamiento serio posee un componente emocional. Su análisis del desarrollo de la idea germánica de *Bildung* muestra cómo este concepto complejamente entrelaza mente, persona, cultura y sociedad, subrayando que la formación intelectual no puede separarse de la experiencia humana y social e incluso el estado¹³³. Esta perspectiva es importante porque ofrece una corrección a la comprensión puramente cognitiva, intelectual y de razonamiento del pensamiento. No se trata solo de acumular

conocimientos o habilidades de análisis; el pensamiento serio también está impregnado de disposiciones afectivas y valorativas, de compromiso y responsabilidad hacia los demás y hacia el mundo.

Un aspecto particularmente relevante en la academia es la presencia del amor por el conocer, un afecto que se manifiesta especialmente en la relación pedagógica entre estudiante y profesor. Este amor por el conocimiento no se limita a la transmisión de información; crea un espacio en el que se cultiva la curiosidad, la admiración por la complejidad del mundo y la disposición a enfrentarse a la incertidumbre y al desafío intelectual. Tal argumento tiene implicaciones que van más allá de la enseñanza inmediata: moldea la cultura institucional, influye en cómo se estructuran los programas, cómo se distribuyen los recursos y cómo se concibe el papel de la universidad en la sociedad. En suma, nos recuerda que el conocimiento no solo se produce, sino que se ama, se comparte y se cultiva en comunidad.

SunInn Yun y Paul Standish ("Technicising Thought: English and the Internationalization of the University") parten de reflexiones sobre el crecimiento de la razón instrumental y el "empobrecimiento" del pensamiento que se podría decir que caracteriza a la universidad masificada¹³⁴. El lenguaje, en este sentido, se revela no solo como un medio de comunicación, sino como un recurso para el pensamiento mismo. Al estudiar, por ejemplo, su papel en la internacionalización de la universidad y el uso predominante del inglés como lengua de disertación y publicación, surge un efecto paradójico: mientras que el inglés facilita la circulación global de ideas, también puede restringir la imaginación y limitar la pluralidad de perspectivas. La ubicuidad del idioma y sus características "funcionales" tienden a estandarizar y, a veces, a empobrecer la diversidad conceptual.

La falta de atención a la multiplicidad de lenguas y al potencial que éstas tienen para inspirar formas alternativas de pensar evidencia un déficit en la apertura de pensamiento que la universidad requiere. Reconocer esta pluralidad —y comprometerse con la inteligibilidad mutua entre culturas y lenguajes— puede fomentar un pensamiento que "gira hacia afuera y mira hacia los demás", un pensamiento que no solo reflexiona sobre sí mismo, sino que se conecta activamente con la diversidad del mundo. Tal conciencia lingüística, en consecuencia, se convierte en un catalizador para la apertura intelectual, la creatividad y la capacidad de la universidad para generar conocimiento crítico y verdaderamente global.

Jan McArthur ("Cuando el pensamiento se queda solo: pensamiento, reconocimiento y justicia social") también nos recuerda las diversas dimensiones sociales del pensamiento, que miran tanto sus características internas como su conectividad natural con el amplio ámbito social¹³⁵. En definitiva, las cuestiones de pensamiento se conectan necesariamente con el papel de justicia social de la universidad, orientada hacia una forma emancipadora de la razón y la generación de "una pluralidad de ideas". La economía ofrece un caso de prueba de estas ideas: puede "contribuir al bienestar del mundo social", sobre todo "a través de sus graduados", pero se ha comprobado que resulta insuficiente. Los estudiantes de Economía han estado abogando por un nuevo tipo de economía, en sintonía con los desafíos del mundo, pero sus propuestas han recibido poco reconocimiento. El pensamiento, entendido como una búsqueda de la justicia social, debe ejemplificarse tanto dentro como fuera de la universidad.

Rikke Toft Nørgård y Søren Bengtzen ("The Worldhood University: Design Signatures and Guild Thinking") presentan un modelo conceptual para lo que ellos llaman "la universidad mundial"¹³⁶. Este tipo de universidad está profundamente arraigada en el contexto social y en el mundo en general. En lugar de intentar ser todo para todos, sostiene que las universidades deberían aspirar a ser algo para alguien. Estas instituciones enfocan su identidad y su compromiso en el mundo, lo que a su vez crea un cierto tipo de lugar y atmósfera en la educación superior. La universidad mundial genera un pensamiento característico que asigna nuevas formas de agencia a los académicos y a sus tradiciones intelectuales. La metáfora rectora de la universidad mundial es la comunidad de pensamiento. En esta comunidad, los académicos no solo están comprometidos e involucrados en la sociedad y en los ámbitos de vida personal en los que participan; también se sienten en casa en el mundo, de manera que el pensamiento se convierte en una forma de regreso a casa perpetuo.

Ronald Barnett, en "La Universidad del Pensamiento: Dos Versiones, Rival y Complementaria", llama la atención sobre el pensamiento que se despliega en los dos niveles de reflexión: dentro de las disciplinas y en torno a ellas sobre la propia universidad¹³⁷. La única forma de pensamiento mira hacia afuera, preocupándose por comprender el mundo; la otra mira hacia adentro, interesándose por la universidad, su situación actual y sus posibilidades futuras. Estas dos formas de pensamiento presentan tensiones entre sí: al pensar sobre sí misma, la universidad exhibe su aspecto corporativo y puede, aunque sin proponérselo, constreñir el pensamiento en las disciplinas mientras busca avanzar en su posición en el mundo. Sin embargo, pensar en las disciplinas puede abrir, y de hecho abre, espacios en los que la universidad puede volver a reflexionar sobre sí misma y sus posibilidades.

En su libro *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the XXI Century* (2015), el pensador francés Bernard Stiegler observa que las universidades occidentales se encuentran atrapadas en un profundo malestar, siendo cómplices de una situación emergente de "sinrazón global" e incluso de "estupidez", en la que la razón está retrocediendo¹³⁸. Esta situación ha surgido, sugiere Stiegler, como resultado de una "tecnificación" de la cultura¹³⁹. Sin embargo, si bien la situación puede ser "tóxica", no se trata de una desolación constante: se abren posibilidades "terapéuticas" en este nuevo mundo.

Pero, entonces, si va a surgir una nueva etapa para esta Tierra en cuanto a civilización y medio ambiente, la universidad debe aceptar su parte de "responsabilidad"; una "responsabilidad pensante", de hecho. Las preguntas surgen especialmente para la universidad, "para plantear de una manera nueva ... la cuestión de saber qué significa pensar". Stiegler ve en la universidad una institución capaz de ayudar a marcar el comienzo de un mundo pensante, acompañado de nuevos tipos de asociaciones reflexivas dentro de la humanidad; y propone que esto se haga a través de la universidad, apoyándose en las nuevas tecnologías, siempre con preocupación por el mundo y con el objetivo de cultivar nuevos "espacios públicos".

Sin embargo, esta idea filosófica de la universidad solo se realizará si las universidades de todo el mundo se comprenden a sí mismas y trabajan como un colectivo, unidas en la empresa de permitir el desarrollo de la razón global. Esta es, sin duda, la principal tarea de las universidades en el siglo XXI: jugar un papel activo en el inicio de un mundo pensante.

Las universidades son explícitamente lugares de pensamiento: presentan innumerables formas de pensar y de provocar el pensamiento. Heidegger, en su famosa obra *What is Called Thinking?* (1954), destaca la cualidad relacional del pensamiento, señalando: "pensar es pensar cuando responde a lo que más invita a la reflexión", y "aprendemos a pensar poniendo nuestra mente en lo que hay que pensar". Tanto "responder" como "dar" son ejemplos de pensamiento relacional, es decir, un pensamiento que surge bajo provocación; es en el hacer pensar que se produce nuestro aprendizaje.

En este capítulo desarrollamos el significado de este "aprender a pensar haciendo pensar" al que Heidegger llama la atención, presentando una explicación contemporánea de la complejidad. En primer lugar, ofrecemos una teorización de la complejidad, que se extiende de las ciencias naturales a las ciencias sociales, aunque de manera particular. En segundo lugar, aplicamos esta

teorización planteando algunos desafíos y oportunidades para repensar el pensamiento en las universidades, abordando problemas cruciales del aprendizaje académico. Entre ellos destacan el individualismo excesivo, el cognitivismo estrecho y una noción limitada de la agencia estudiantil, todos los cuales subestiman el poder formativo de los grupos, especialmente en la conformación de la práctica profesional futura concebida de manera amplia. Cerramos con algunas implicaciones prácticas para que las universidades asuman plenamente la complejidad del pensamiento en su labor central.

Por qué el pensamiento complejo ha pasado a primer plano

El pensamiento complejo comienza con la observación de que los seres humanos habitan un mundo infinitamente complejo. Como señalan Richardson y Cilliers, la complejidad es omnipresente¹⁴⁰. Los seres humanos emplean la reducción de la complejidad para enfrentar esta abrumadora realidad, principalmente mediante su capacidad de síntesis. Le damos sentido al mundo centrándonos en algunas características e ignorando otras. Gran parte de esta reducción de la complejidad se realiza de manera automática gracias a la evolución biológica: los seres humanos están equipados con estructuras sensoriales que simplifican el mundo que perciben. Sin embargo, especialmente en el ámbito social, los humanos poseen una libertad significativa para elegir el grado de reducción que mejor sirva a sus propósitos.

Dado que la complejidad siempre ha sido una característica de nuestro mundo, uno podría preguntarse por qué solo relativamente recientemente ha recibido atención seria. Morin (2007) atribuye esto al advenimiento de la segunda ley de la termodinámica y a conceptos como el desorden y el caos, que llevaron a una aceptación creciente de la complejidad en la ciencia. A medida que el concepto de complejidad demostró su utilidad en las ciencias naturales y las matemáticas, comenzó a influir también en la filosofía y en las ciencias sociales. El término "complejidad" ha llegado a entenderse de manera algo diferente según la disciplina, e incluso dentro de una misma disciplina. Por ello, ha surgido un debate creciente sobre las características esenciales de la complejidad, y se han establecido distinciones entre diferentes tipos de complejidad.

Esta diversidad teórica subyace a nuestra preferencia por el término "pensamiento complejo" en lugar de "teoría de la complejidad": el pensamiento complejo se concibe como una herramienta útil para reflexionar sobre nuestro mundo ontológicamente complejo y sobre nuestras interacciones con él.

Módulo 6. Universidad burocrática: la herencia del neoliberalismo

6.0 El concepto del neoliberalismo

Las cuatro dimensiones del neoliberalismo constituyen un concepto amplio que se refiere a un modelo o paradigma económico que ganó notoriedad en la década de 1980. Construido sobre el ideal liberal clásico del mercado autorregulado, el neoliberalismo se presenta en diversos hilos y variaciones. Tal vez la mejor manera de conceptualizarlo sea entrelazando cuatro dimensiones: 1) una ideología; 2) un modo de gobernanza; 3) un paquete de políticas; 4) una forma particular de capitalismo.

Las ideologías son sistemas de ideas ampliamente compartidas y creencias moldeadas que son aceptadas como verdad por grupos significativos de la sociedad. Sirven como mapas conceptuales indispensables o modelos mentales porque guían a las personas a través de la complejidad de sus mundos políticos. No solo ofrecen una imagen coherente del mundo tal como es, sino también de cómo “debería ser”. Al hacerlo, las ideologías organizan sus ideas básicas en afirmaciones de verdad relativamente simples que alientan a las personas a actuar de determinadas maneras. Estas afirmaciones son reunidas por codificadores de ideologías para legitimar ciertos intereses políticos y para defender o desafiar las estructuras dominantes del poder. Los codificadores incluyen intelectuales, empresarios, periodistas de gran audiencia, celebridades y artistas de primer nivel, así como burócratas estatales y políticos.

Los defensores del neoliberalismo saturan el discurso público con imágenes idealizadas de un mundo consumista y de libre mercado. Hábilmente interactuando con los medios de comunicación para vender su versión preferida de un mercado global único, retratan la globalización como una herramienta indispensable para la realización de un mundo mejor. Estas visiones de mercado impregnan la opinión pública y las opciones políticas en muchas partes del mundo. De hecho, los responsables de la toma de decisiones neoliberales actúan como diseñadores expertos de un contenedor ideológico atractivo para su agenda política favorable al mercado. Sus reivindicaciones ideológicas están plagadas de referencias a la interdependencia económica del capitalismo de libre mercado, incluyendo flujos financieros, de servicios y de mano de obra. Por esta razón, tiene sentido pensar en el neoliberalismo como una ideología

principalmente economista, que coloca la producción y el intercambio de bienes materiales en el corazón de la experiencia humana.

La segunda dimensión del neoliberalismo se refiere a lo que el pensador social francés Michel Foucault llamó “governabilidades”: ciertos modos de gobernanza basados en premisas, lógicas y relaciones de poder particulares. Una gobernabilidad neoliberal se fundamenta en valores empresariales como la competitividad, el empoderamiento individual y la transferencia del poder del Estado a entidades de autorregulación, siguiendo modelos tomados del mundo empresarial. En lugar de operar según líneas más tradicionales, orientadas a perseguir el bien público mediante mejoras de la sociedad civil y la justicia social, los neoliberales emplean tecnologías de gestión empresarial para evaluar al gobierno: planes estratégicos, gestión de riesgos, análisis de costo-beneficio, cálculos de eficiencia, adopción de mejores prácticas, metas cuantitativas y trabajo orientado a la individualización bajo rendimiento. Los modos neoliberales de gobernanza fomentan la transformación de mentalidades burocráticas en identidades emprendedoras, donde los trabajadores se convierten en vigilantes de otros trabajadores, los sindicatos actúan como contención del propio trabajador y guardianes del interés patronal. Los ciudadanos son redefinidos como clientes, masa de consumidores y emprendedores del consumo.

En tercer lugar, el neoliberalismo se manifiesta como un conjunto concreto de políticas públicas, expresadas mediante desregulación, liberalización y privatización. Las medidas políticas conexas incluyen reducciones masivas de impuestos a las empresas, disminución de servicios sociales y programas de bienestar, sustitución del bienestar por la “vía del trabajo”, uso de tasas de interés, control del tipo de cambio e inflación, reducción del tamaño del gobierno y creación de paraísos fiscales para corporaciones y políticos. La lucha contra la sindicalización se orienta a mejorar la productividad y a promover la “flexibilidad laboral”, prácticas diseñadas para consolidar el paradigma neoliberal, que se traduce en valores como la “familia feliz consumista”, reforzada por fuerzas policiales estrictas y un ejército fuerte.

En cuarto lugar, como señala el economista David Kotz, el neoliberalismo constituye una forma particular de libre mercado que reemplazó al capitalismo regulado. Se construyeron instituciones supranacionales y organismos policíacos orientados al mercado.

6.1 Neofeudalismo

Desde principios de la década de 1980 Fred C. Cuny sostuvo que los desastres estaban asociados al tema del desarrollo, al que describió como la “modernización de una sociedad¹⁴¹” explicable en términos de una conexión directa entre vulnerabilidad y pobreza. Posteriormente, otros refinaron esas ideas diciendo que “los desastres son problemas de desarrollo no resueltos¹⁴²”. Cuny afirmó que los desastres no deben definirse en términos del fenómeno natural o antropogénico que tiene un impacto destructivo, sino a la luz de las consecuencias de la injusticia humana.

Independientemente de la noción de desarrollo que se emplee, cuando se refiere a una sociedad, presumiblemente implica que un país ha logrado suficientes recursos económicos para los miembros de la sociedad y para la gobernanza, así como organización colectiva, recursos técnicos y experiencia intelectual, tales como para enfrentar la amenaza de desastres que pueden abordarse con conciencia y preparación para evitar o reducir sus impactos. En la narrativa de “desastres y desarrollo” siguiendo las afirmaciones de Cuny, esa idea general fue reproducida e incluso sugerida como paradigma¹⁴³, que ha sido de notable importancia en la comprensión de los desastres. Una extensa literatura reproduce esa idea central: “los desastres son un problema de desarrollo no resuelto¹⁴⁴”. Los países menos desarrollados son más propensos a los desastres, por la relación directa entre vulnerabilidad, pobreza, violencia y desastres naturales al referirnos al subcontinente latinoamericano¹⁴⁵.

Sin pasar por alto que estas declaraciones se basaron en el análisis de datos, surge la pregunta: ¿qué papel juega el neoliberalismo en esta aparente paradoja de los datos? La recopilación de información sobre desastres ha reflejado un cambio en los patrones de los afectados, medidos tradicionalmente en términos de pérdidas económicas y número de víctimas. Entre las décadas de 1960 y 1990, las pérdidas por desastres en los países en desarrollo se situaban en el marco de las relaciones internacionales como una especie de "carga" para los países desarrollados. Estos últimos debían “ayudar” a los países con menos recursos a través de agencias especializadas, una asistencia que se lamentaba tener que ofrecer sin transformaciones significativas, percibiéndola casi como un acto de caridad. Probablemente, como consecuencia de esta creencia, sumada a la sobre descapitalización de las empresas a raíz del huracán Andrew en 1992, las agencias financieras internacionales debían idear instrumentos para enfrentar desastres, como bonos catastróficos y diferentes seguros y esquemas de reaseguro, que no han demostrado ser tan efectivos para abordar desastres en contextos subdesarrollados¹⁴⁷. De hecho, el patrón de desastres en el mundo ha sufrido cambios importantes que se pueden atribuir al neoliberalismo¹⁴⁸. Los países desarrollados tienen más pérdidas monetarias, sobre todo si

consideramos la variable de siniestros asegurados. Dicho esto, otros asuntos de interés conceptual son nombres inapropiados, como la noción de "país rico" versus "país pobre". En el capitalismo, esas naciones, ricas o pobres, no son homogéneas en cuanto a su composición social. La existencia de ricos y pobres en el capitalismo, es decir, la diferenciación de clases sociales, es una condición *sine qua non*, de la misma forma que los países pobres también son habitados por ricos, empleando el significado que Lipietz propuso para entender la realidad¹⁴⁹ espacial del capital. La diferenciabilidad en el patrón de impacto de los desastres es también un proceso ampliamente identificado en el aumento de la desigualdad social y la pobreza, incluso en los países ricos. La investigación de Oxfam ha revelado que durante los últimos 25 años¹⁵⁰, el 1% superior ha obtenido más ingresos que el 50% inferior junto¹⁵¹. Esta situación refleja las consecuencias de procesos económicos que, son inherentes al **neoliberalismo**. Además, están plagadas de políticas económicas y acciones de gobiernos y grandes empresas asociadas a la doctrina del shock que Naomi Klein caracterizó brillantemente y que han llevado a la descomposición de los límites axiológicos del capital¹⁵². En otras palabras, se traduce en una corrupción ávida de enriquecimiento ilícito que pervierte el orden jurídico de la base de lo que se conoce como contratos sociales en las ciencias políticas¹⁵³.

En el período del denominado neoliberalismo, claras diferencias han marcado la ocurrencia de desastres en todo el mundo. El neoliberalismo como fenómeno de organización económica multiescalar solo puede explicarse teniendo en cuenta sus antecedentes, con raíces en el pasado en el que el surgimiento del mundo socialista a principios del siglo XX, secuela del final de la Segunda Guerra Mundial y el posterior colapso de la URSS son puntos explicativos clave¹⁵⁴. En realidad, la especialidad del neoliberalismo, es su globalidad y expresiones locales que sintetizan el papel del Estado y el mercado en la economía y sus repercusiones en las condiciones de vida de los miembros de la sociedad. La orientación económica del neoliberalismo también definiría a sus beneficiarios y víctimas en manifestaciones de desastres. David Harvey denominó este período de desarrollo del capital mundial coincidiendo con la periodicidad general del neoliberalismo como el nuevo imperialismo¹⁵⁵. El mismo autor identificó sus inicios a partir de que la clase capitalista corporativa se sintiera amenazada por el creciente poder del trabajador sindicalizado a nivel mundial desde los años sesenta y setenta, por lo que implementó una serie de acciones desde los setenta hasta principios de los ochenta. Pueden resumirse en la transferencia de capital a donde se puede encontrar mano de obra barata no sindicalizada; fortalecimiento del capital financiero; privatizar las instituciones estatales; y acometer cambios tecnológicos y desindustrialización mediante automatización y robotización. Todo esto ocurrió a través de cambios ideológicos, económicos y políticos implementados por agencias

internacionales a través de la deuda externa de diferentes Estados del mundo, particularmente en los países en desarrollo. Otras presiones se ejercieron a escala regional, por acuerdos económicos (Trans-Pacific Partnership: TTP), con las tendencias actuales de globalización hacia la regionalización, que también han contribuido a un neoextractivismo y devastación regional del medio ambiente denomina la proliferación de “tierra muerta¹⁵⁶”. Su proyección en riesgo de desastres aumentó sustancialmente la vulnerabilidad de la población y desvió la atención de los Estados de proteger a la población frente a desastres, para centrarse en atender los intereses globales de los grupos de poder económico. Las características generalizadas del neoliberalismo han sido la reducción de las políticas sociales y el consecuente deterioro de las condiciones de vida de la población, que conduce a servicios deficientes y/o a la privatización de la salud, la educación burocratizada y otros programas sociales, acompañados de mayores costos para la población y de resultados decadentes. En términos generales, amplios sectores de la humanidad han experimentado movilidad social hacia la pobreza. Países como México, y los países en desarrollo en su conjunto, han sido testigos de una eliminación gradual de los subsidios públicos para el sector rural (lo que no ha ocurrido en los países desarrollados), de la expansión urbana en curso que invade las tierras agrícolas y de la migración hacia las ciudades, además de un proceso de desindustrialización derivado de la baja productividad del sector, las altas tasas de interés en el mercado especulativo y la apertura al capital extranjero, donde se concentran mayores oportunidades.

Además, el trabajo precario en todas las ramas de las empresas formales se ha multiplicado en empleos caracterizados por bajos salarios, ausencia de contrato laboral con beneficios sociales, horarios que exceden los límites legales y condiciones de trabajo inadecuadas. Al mismo tiempo, se ha producido un aumento de la economía informal, en la que participan las empresas formales mediante la contratación de mano de obra informal, con el fin de aumentar la flexibilidad de los programas laborales y reducir costos, lo que ha derivado en la informalidad de la fuerza laboral, el subempleo y el desempleo masivo¹⁵⁷.

Según la Oficina Internacional del Trabajo (2018), en 2016 el empleo informal en América del Norte era del 18,1%, y en América Latina y el Caribe del 53,1%. En el caso de México fue del 57%, similar a los porcentajes más altos de la región: Centroamérica, 58%, y el Caribe, 57,6% (aunque en los casos de Honduras, Guatemala y Nicaragua estuvo cerca del 80%). Por el contrario, en Europa fue solo del 25,1%, y si se excluye el sector agrario, el porcentaje bajó al 20,9%. Sin embargo, en diversas subregiones de Europa los porcentajes varían: en el norte, sur y oeste de Europa fue del 14,3%, por debajo del promedio regional, bastante diferente del

porcentaje de Europa del Este, con 31,5%; mientras que en Asia el promedio fue del 59,2% y 64,8% si se excluye a China. Para el continente africano, el promedio fue del 85,8%. El neoliberalismo ha buscado condiciones para ajustar las economías nacionales y regionales a la economía global, que incluyen un entorno político y macroeconómico apropiado, así como un marco legal para la reorganización e inserción productiva interna en la economía global¹⁵⁸. Desde la década de 1970 ha comenzado una reestructuración y una nueva forma de integración de los Estados-nación en la economía global. Los programas de ajuste neoliberal en cada país abrieron las barreras de bienes y capital para operar sin restricciones sobre las fronteras nacionales. Las ganancias fueron apropiadas por las élites nacionales y las corporaciones transnacionales, pero no así los más desfavorecidos del desarrollo.

El neoliberalismo introdujo cambios importantes, como condiciones laborales deprimidas y flexibles, y la eliminación de las regulaciones estatales, incluidas aquellas destinadas a la protección del medio ambiente. En cuanto a la economía informal, con la llegada del neoliberalismo, los trabajadores asalariados quedaron en situación precaria respecto a su seguridad social y la legislación laboral. Los líderes empresariales acumulaban riquezas más allá de la ley y no pagaban impuestos a las arcas públicas, ni tampoco lo hacían aquellos que formaban parte de la economía formal, o bien pagaban cantidades simbólicas. En ocasiones, la economía informal mantuvo vínculos con el crimen organizado globalizado, así como con el capital financiero y bancario, que en países como México y otras partes de América Latina se asociaron con la extracción ilegal de recursos naturales, como el petróleo y los minerales. Los ingresos económicos de la población ocupada variaban según el tipo de trabajo que realizaban, lo que podía generar ingresos extremadamente bajos o extremadamente altos¹⁵⁹. Generalmente, en el caso de México, el salario mínimo es uno de los más bajos del mundo (Oficina Internacional del Trabajo 2016).

6.2 La educación neoliberal: la crisis del intelecto frente a las soluciones burocráticas

Los cambios rápidos y significativos en las políticas que se han producido desde la crisis financiera han alterado, quizás de forma irrevocable, el panorama educativo. En lo que llamamos el período neoliberal reconstituido, hemos visto intentos claros de restaurar y mejorar las estrategias de comercialización y privatización anteriores en un todo inteligible. Esto ha ocurrido a través de una reorganización estratégica que finalmente ha resultado en una mayor alineación sistémica con los principios y valores que sustentan el neoliberalismo.

Si bien los vínculos excesivamente simplificados entre la educación y la economía se han utilizado constantemente para respaldar un discurso educativo cada vez más burocratizado y los desarrollos de políticas relacionados, la crisis financiera también podría haber llevado a un examen más crítico de las interrelaciones entre ambos. La inversión en educación, a cualquier escala, habría tenido poco impacto en la capacidad de prever o detener la crisis resultante. Además, las causas de la crisis, los comportamientos y las prácticas de los individuos, las empresas y los mercados responsables podrían haber justificado un examen exhaustivo del propósito central de la educación, de sus principios y de los valores sociales, morales y éticos que deberían establecerse como fundamentales para ella. Sin embargo, a la inversa, la crisis financiera condujo a una serie de políticas de "austeridad" que, en última instancia, refuerzan y "consagran" los valores neoliberales en el corazón de la educación.

Los principios clave de las reformas neoliberales son claramente visibles en los recientes desarrollos políticos: educación versus utilidad para los mercados de producción. Sin embargo, difieren de los desarrollos anteriores en que, en lugar de centrarse en el desarrollo de los cuasi mercados, la prestación de servicios periféricos y la aplicación de los principios del mercado para reformar aspectos del sistema, se observa un enfoque más sistémico que integra estos elementos en la estructura misma de la educación estatal existente¹⁶⁰, destinado a transformar la oferta educativa básica, permitiendo que los intereses del sector privado funcionen y gestionen abiertamente instituciones y aspectos centrales de la provisión. Si bien no podemos realizar un análisis detallado de todos los desarrollos recientes, vale la pena considerar brevemente algunas de las políticas clave que han surgido. Estas ilustran claramente cómo los principios centrales del neoliberalismo están posicionados esta vez como principios organizativos sistémicos centrales de la institución educativa.

6.3 Academias y escuelas burocratizadas

En el sector de las escuelas, los principios centrales del neoliberalismo no son más evidentes que en el desarrollo de los programas de estandarización tipo CENEVAL, SNI, acreditaciones, certificaciones y burocracia de la vida académica. Éstos son: descentralización y alejamiento del control de las autoridades locales; el desarrollo de un discurso enfático de privatización de servicios y mercantilización (habituación); y la **conversión de servicios públicos en privados**. Desafortunadamente, sin embargo, ya hemos visto academias de bajo rendimiento con claros signos de interrogación sobre su potencial pretendido para aumentar los logros en la

formación intelectual de sus comunidades. Como puede verse en desarrollos similares en otros lugares, hay poca evidencia para sustentar las afirmaciones de estándares mejorados¹⁶¹, con evidencia emergente de crisis inminentes¹⁶², irregularidades por parte de intereses creados, obtención subrepticia de ganancias, e incluso actividad potencialmente fraudulenta del ingreso a las universidades y sus posgrados¹⁶³. Si bien actualmente estamos presenciando una pausa en cuanto a la conversión de todas las escuelas, existe el compromiso del Gobierno actual de que esto ocurrirá a su debido tiempo. Curiosamente, si bien se consideró necesaria la formación académica para "elevar los estándares" y proporcionar modelos de organización y financiación alternativos tras la crisis financiera, la conversión de las escuelas públicas financiadas por los contribuyentes sea hace de asesoramiento y conocimientos educativos especializados (a menudo privados). Esto incurre en costos enormes, a menudo inadvertidos, para el contribuyente, lo que **contradice el mantra de austeridad utilizado para justificar tales políticas**. Se podría haber logrado una mayor libertad sobre su plan de estudios y la autonomía otorgada a las escuelas mediante enmiendas a la legislación existente, reduciendo así los costos de manera significativa. Por lo tanto, está claro que el verdadero impulsor fue la transferencia de las escuelas públicas financiadas por los contribuyentes a las manos de entidades privadas de acreditación y evaluación.

Las escuelas de políticas neoliberales sugieren que esto marca un regreso a un sistema selectivo que refuerza las divisiones de clase, los privilegios sociales y las desventajas de méritos. Además, dado que las nuevas academias siguen siendo financiadas por el Estado pero las certificadoras son empresas privadas, es muy posible que veamos pronto escuelas selectivas de gestión privada, tipo CENEVAL, que elijan a los estudiantes "mejores", resultando en resultados y clasificaciones más altos que sus contrapartes estatales no selectivas, lo que justifica nuevos llamados a la privatización.

Está claro que este cambio significativo y fundamental ha reubicado a los estudiantes como "clientes" o "consumidores", y a las universidades como productores y proveedores de servicios en un panorama más ferozmente financiarizado y comercializado. Las nociones de democracia y participación se han redefinido claramente en términos de elección del consumidor: mediante programas de divulgación de la opinión, los estudiantes (y sus padres) son considerados consumidores informados, plenamente y supuestamente igualmente informados. Se asume que estudiantes y padres son capaces de tomar decisiones individuales y económicamente racionales, reflejando la "lógica" y las "reglas" del mercado educativo reformulado como de "calidad".

Sin embargo, esto ha ocurrido con escaso debate sobre el aumento potencial de las diferencias culturales o de clase y las desigualdades en el acceso, la oferta y el consumo de la educación. Se ha prestado poca atención a quiénes pueden ser los verdaderos ganadores y perdedores en un sistema cada vez más orientado al servicio de la economía, con futuros empleados (estudiantes) que acumulan deudas significativas para proporcionar a la industria una fuerza laboral más capacitada. Como resultado de estos valores consumistas, también asistimos a la creciente objetivación tecnicista de profesores, estudiantes, currículos y demás. Los educadores profesionales altamente calificados se ven cada vez más como “factores de producción”, lo que resulta en una desprofesionalización y una menor autonomía a medida que se ven obligados a prestar servicios y brindar un aprendizaje adaptado a las nuevas condiciones impuestas.

Desde este desarrollo, también hemos visto el crecimiento de medidas descontextualizadas y proxies para evaluar la “excelencia en la enseñanza” y la “relación calidad-precio”, como las que se encuentran en la encuesta de evaluación de calidad. La encuesta se compone únicamente de preguntas que requieren respuestas de actitud de los estudiantes, basadas en criterios algo dudosos para medir la eficacia de la enseñanza del intelecto y la pedagogía “innovadora”.

Como resultado, muchos centros educativos han invertido no solo tiempo y recursos adicionales en departamentos especializados, procesos concomitantes y marketing extenso en medios de comunicación, sino también un esfuerzo considerable para lograr clasificaciones más altas, a menudo sin cuestionar críticamente el propósito real y los valores más amplios en la educación que pueden estar en juego. Cabe preguntarse si estos procesos, a la inversa, están socavando el tipo y la calidad de la pedagogía, la autonomía profesional y la capacidad de innovar en las ideas. La gran cantidad de tiempo y energía invertidos en el servicio de tales medidas puede conducir a prácticas y procesos que, en última instancia, resultan en deshumanización, mercantilización e institucionalización déspota y, en última instancia, 'contraproduktividad'¹⁶⁴, que son claramente contrarias a las intenciones proclamadas. Sin embargo, queda por ver hasta qué punto esto puede suceder, aunque ya están surgiendo ejemplos tangibles.

Sin embargo, si bien tales desarrollos y preguntas requieren una mayor investigación y análisis empírico, la financiación explícita para esa investigación crítica parece haberse sacrificado cada vez más en nombre de la austeridad, en favor de evaluaciones de “lo que funciona” dentro del sistema burocrático y de austeridad pedagógica existente. No obstante, lo que “funciona” también está firmemente arraigado en las nuevas reinterpretaciones del “impacto” educativo motivadas económicamente. La intensificación de la financiarización de la educación y la orientación hacia un sistema de mercado colocan a los estudiantes en una posición única y

comprometida. Para los estudiantes, bombardeados constantemente con mensajes de que la educación es esencial y con centros educativos cada vez más efectivos en el marketing debido al temor a la pérdida de ingresos y ganancias, puede parecer que no hay otra alternativa que aceptar prácticas educativas de corte industrial, con obediencia ciega y una burocracia intensa en los procesos académicos.

Claramente posicionados como clientes, es posible que acepten las medidas algo dudosas de satisfacción y calidad, convirtiéndose, de hecho, en guardianes inadvertidos del nuevo modelo. Sin embargo, como sugiere Edmond, debemos considerar, e investigar empíricamente, lo que realmente significa ser un estudiante en la educación neoliberal y, de hecho, qué cambios en la práctica estudiantil están ocurriendo como resultado. Si bien podría parecer lógico que la historia reciente haya constituido al “estudiante neoliberal” como consumidor de información y de memoria certificada, dando lugar a desigualdades arraigadas que sostienen los mercados dependientes de la propiedad del capital económico, la realidad es mucho más compleja. Como argumenta Edmond, aunque ha habido cambios claros en las prácticas de los estudiantes hacia la presentación narrativa de un “yo emprendedor”, también existe la necesidad de reconceptualizarlos como algo más que simples “sujetos emprendedores neoliberales”. Esto puede ayudarnos a dar sentido a la "refracción¹⁶⁵" de la política que puede ocurrir y ocurre, y ejemplificar las diversas formas de reinterpretación y resistencia que surgen del abandono de la formación intelectual y cívica del estudiante.

La educación neoliberal proporcionará a los estudiantes (consumidores) más información al imponer a las instituciones la obligación de publicar las tasas de avance de planes de estudio y la progresión entre los diferentes grupos, con el fin de promover una mayor transparencia. Además, creará un regulador único, encargado de evaluar la calidad, y le otorgará poder para operar un nuevo Marco de Excelencia Docente de producción en serie.

Desde una perspectiva más crítica, esto puede verse como: colocar las medidas de performatividad y estandarización en el centro de su misión; provocar el establecimiento de una nueva agencia para la subcontratación de servicios y la prestación completa a proveedores privados (certificaciones y acreditaciones); amenazar la seguridad laboral de los empleados públicos; aumentar la objetivación del trabajo académico e indicar cambios en la forma de trabajo de valor particular; y generar mayores costos administrativos asociados con las nuevas métricas de rendimiento y cumplimiento, sin dejar recursos para la innovación del contenido curricular y la investigación educativa.

En lugar de reformas que conduzcan a mejores estándares y diversidad de sistemas intelectuales, se sugiere que es igualmente probable que presenciemos un grado significativo de isomorfismo institucional (**cambios de procesos burocráticos**¹⁶⁶), especialmente entre el grupo de instituciones que carecen de las capitales necesarias para ubicarlas en un posición de élite dentro del panorama de la educación de excelencia. Hasta cierto punto, esto puede ocurrir como resultado de las “reglas de eficiencia” que normalmente podrían regular un mercado y condicionar la práctica dentro de él. Sin embargo, también puede surgir debido a las nuevas restricciones institucionales y medidas de performatividad impuestas por las regulaciones estatales neoliberales y la plétora de organizaciones establecidas y facultadas para administrar y vigilar las nuevas “tecnologías” regulatorias de la supuesta calidad.

Además, en un panorama que cambia rápidamente y se caracteriza por nuevas limitaciones e incertidumbre, es probable que muchas escuelas que enfrentan circunstancias ambientales similares reproduzcan las condiciones para la práctica implícitas en el discurso político, con el fin de establecer un sentido de racionalidad mecánico. Como resultado, es más probable que veamos una mayor homogeneidad y conservadurismo que un panorama más heterogéneo y en evolución intelectual, al menos en el corto y mediano plazo. Esto es especialmente visible entre las instituciones de “base” que buscan la legitimidad del sistema de privilegios y responden a las presiones coercitivas externas y a las presiones normativas dentro del campo y la profesión, lo que da lugar a una tendencia a imitar a otras instituciones burocráticas con buena visibilidad comercial o a seguir los consejos de “expertos” en el ámbito burocrático.

El alcance de las respuestas isomórficas en el campo dependerá de una variedad de variables y cuestiones, tales como: la interdependencia institucional; los niveles de incertidumbre; la ambigüedad sobre las metas y el propósito; la eficiencia y aceptación de los marcos regulatorios; y los mecanismos de monitoreo impuestos. Sin embargo, el isomorfismo resultante y la homogeneidad, algo inesperada, también pueden proporcionar municiones a los defensores de la empresa privada para ilustrar la supuesta ineficiencia e ineficacia de las instituciones “públicas” existentes. En otras palabras, aquellas instituciones que ofrecen las respuestas más sumisas y fieles a los principios del neoliberalismo impuestos desde el exterior pueden ser, paradójicamente, las que corren mayor riesgo bajo las nuevas condiciones de exigencia en la excelencia educativa centrada en una tradición intelectual.

Un aspecto del neoliberalismo que merece una mayor consideración es el Marco de Calidad Docente (TEF), debido a su potencial para generar cambios significativos en las relaciones, la práctica y la pedagogía. Se argumentaba que elevaría los estándares para que los estudiantes y empleadores obtuvieran las habilidades que necesitan. También se sostenía que colocaría incentivos financieros y de reputación para elevar el nivel de enseñanza en todas las escuelas, poniendo en manos de los estudiantes información clara sobre la calidad y los resultados, incluidos los niveles de empleabilidad.

Todo lo anterior trae consigo un conjunto claro de métricas estandarizadas y rígidas para la instrucción y el desempeño, que probablemente se reflejarán en formas relacionadas de evaluación. También sugiere un aumento en el juicio del desempeño de acuerdo con los “valores” del consumidor y las medidas indirectas, con la probabilidad de desigualdades y degradación en las condiciones de trabajo del personal. Esto, a su vez, implica una pérdida de la misión crítica del profesionalismo académico y la autonomía profesional, en favor de la formación práctica y técnica orientada a intereses económicos ampliamente asumidos, con criterios centrados en alcanzar “estándares” cada vez más vinculados a la empleabilidad de los estudiantes y no a su autonomía intelectual.

El TEF, aunque impuesto externamente sin apoyo sectorial ni profesional, sin duda dará lugar a una serie de programas de capacitación, comités, grupos de trabajo, procesos y funciones de monitoreo, a medida que las instituciones buscan maximizar las ganancias económicas potenciales de sus planes estratégicos. Sin embargo, en última instancia, los recursos se alejarán de la investigación y la enseñanza del intelecto para financiar la expansión de nuevos puestos de gestión y administración considerados necesarios para cumplir con los requisitos del marco de servicio educativo público. Por supuesto, como en cualquier mercado o sistema de desempeño, habrá ganadores y perdedores.

Como indica claramente el Libro Blanco europeo, se busca incorporar nuevos proveedores al mercado, y es probable que el TEF se utilice como herramienta para señalar un desempeño intelectual inferior, justificando la adquisición de negocios y la creación de nuevos mercados que consoliden procesos de privatización y acumulación de riqueza depredadora. Lo que a menudo se omite en los debates más amplios sobre el TEF es que su participación es “voluntaria”. Los centros educativos ingresarán al TEF porque, en teoría, las buenas calificaciones les permitirán cobrar tarifas más altas que el límite actual de sus ingresos. Esto significa que las escuelas aceptarán voluntariamente las nuevas condiciones impuestas externamente, motivadas por una

“necesidad” financiera percibida o un deseo de progreso material. También implica que se pedirá a los estudiantes que califiquen su “satisfacción”, un aspecto clave que probablemente se relacionará con el valor percibido por el dinero, lo que permitirá a las instituciones ajustar tarifas para la siguiente cohorte según la evaluación.

En otras palabras, la mayoría de las escuelas han interiorizado los principios neoliberales en su esencia, lo que significa que la misión crítica que sustenta la educación puede haber cambiado irrevocablemente. Esto se evidencia en su disposición a participar en un proceso incómodo y contrario a las creencias profesionales de muchos educadores, quienes han visto cómo la academia se transforma en burocracia. Impulsar políticas tan radicales, como las descritas, requiere la fabricación concomitante de consentimiento basado en la aparentemente perpetua “crisis” educativa, dejando muchas alternativas viables sin explorar. Está abierto a debate si este es el nivel de la **doctrina del shock** que Klein¹⁶⁷ y otros sugieren que son fundamentales para la impopular reforma neoliberal. **El crecimiento de numerosos indicadores clave de desempeño a nivel institucional**, local, nacional e internacional que han surgido debido a la infección del movimiento de reforma educativa global centrado en el consumo (GERM) y sus características asociadas¹⁶⁸, resulta en paradojas de mejora de indicadores y el bajo rendimiento intelectual de disertación. A su vez, la tendencia hacia la uniformidad en la educación también asegura que rara vez estemos lejos de la próxima crisis manufacturada, dado que existe una plétora de comparaciones potenciales que se pueden realizar para implicar éxito o fracaso. Sin embargo, uno de los “elefantes en la sala” es que, después de casi tres décadas de “crisis” educativas, posteriores reformas neoliberales, un enorme crecimiento en métricas y medidas, tablas de desempeño, agencias de monitoreo, políticas gerenciales y participación privada, sigue habiendo poca evidencia que sugiera que los estándares educativos en pruebas de intelecto, disertación y creatividad hayan mejorado realmente, incluso según las limitadas medidas impuestas por el propio sistema.

A pesar del reciente período de intensos desarrollos de políticas supuestamente dirigidas a elevar los estándares en el sector educativo, hay poca evidencia de que los estudiantes estén obteniendo mejores resultados en las comparaciones internacionales. Además, basándose en la evidencia de los profesionales, se concluye que la educación ha sido sometida a demasiadas políticas de corto plazo, a menudo de naturaleza partidista y simuladora de progreso, mientras que la opinión profesional y la investigación seria se han dejado de lado en favor de resultados mensurables, aunque defectuosos, y de juicios simplistas de mentes menores. Además, [hay evidencia que sugiere que estamos viendo resultados cuestionables, desprofesionalización entre la fuerza](#)

laboral¹⁶⁹, baja moral, la devaluación de la docencia intelectual como profesión deseable y crisis de reclutamiento (nepotismo de contratación) y retención de maestros por vocación, que es probable que traigan aún mayores desafíos. Ahora se están introduciendo desarrollos similares en la educación para elevar los estándares, con la omisión de cualquier reconocimiento de cuán respetado es el sector de educación. Sin embargo, la intensificación de la financiarización, la competencia y la performatividad es significativa y es probable que resulte en un reconocimiento erróneo¹⁷⁰, en el que los procesos sociales reflejan supuestos dados por sentados implícitos en el modelo neoliberal, lo que da como resultado nuevas formas de conocimiento y capital inconscientemente normalizado por la práctica de los actores sociales. Esto, a su vez, reproduce y refuerza una cosmovisión ideológica particular y, en última instancia, otorga legitimidad al atropello de los pueblos originarios. Si bien, por un lado, puede percibirse como una inevitabilidad determinista, también resalta la importancia de que la investigación y los investigadores se centren en la interpretación, la mediación, el desafío y la resistencia, tanto individuales como colectivos. Además, a la inversa, esto también demuestra la agencia activa y el poder de los individuos y colectivos para impulsar cambios, ofreciendo esperanza para la reconceptualización y para llegar a conocer y “reconocer nuevamente” la académica libertad intelectual, así como las visiones y posibilidades que de ella derivan alternativas¹⁷¹.

Las cinco R de la investigación educativa se han propuesto como un conjunto de ideas para orientar la investigación educativa futura, y también como un antídoto parcial frente a la retórica educativa dudosa y dañina asociada con la promoción y normalización del orden neoliberal, que presenta procesos burocráticos como sinónimo de progreso. El recuerdo, la regresión, la reconceptualización y la refracción nos permiten extraer puntos de reinterpretación y resistencia a través de diversos casos, contextos y escritos.

Los investigadores consideran el avance aparentemente impenitente e imparable de las políticas neoliberales y su lógica subyacente, que pueden ser desafiados y reconsiderados, además de resaltar algunas de las alternativas existentes para ayudarnos a reimaginar la educación de manera científica, humanista y donde el arte de aprender a pensar se convierta en la bandera del cambio.

La refracción es una lente conceptual y teórica mediante la cual el campo se analiza en relación con la periodización histórica, los movimientos e ideologías más amplios y las olas de reforma, frente a las cuales emergen las políticas y prácticas nacionales y locales¹⁷². Sin embargo, al movilizar la “refracción”, emerge una aguda conciencia de que la ideología y las políticas relacionadas no se desarrollan “sin oposición”. En cambio, están mediadas por una plétora de

identidades culturales, institucionales e individuales, prácticas prefigurativas, creencias, valores y cultura reprimida. Al explorar la refracción, estamos en mejor posición tanto para dilucidar alternativas como para identificar las formas en que la violencia simbólica ejercida puede ser mediada y subvertida a través de la acción individual y de las comunidades científicas.

Los análisis de regresión permiten explorar transformaciones en el panorama político y la posicionalidad de las “fuerzas de cambio”: cómo los individuos (y los sistemas) se perciben a sí mismos en relación con otros y otros contextos históricos, y el efecto que esto puede tener en la necesidad percibida de conservación o de cambio. La reconceptualización, por su parte, destaca el valor de reinterpretar tanto el significado de la política como la naturaleza de la investigación social, ayudando a mantener viva y revitalizar la imaginación social frente al ataque ideológico, al considerar y conceptualizar prácticas prefigurativas y mundos alternativos.

Este enfoque promueve el análisis de la variedad de respuestas ante la promoción de los “movimientos mundiales” y la reestructuración del cambio, destacando la riqueza de la complejidad intelectual que puede generar una imaginación social permanente de alternativas. La renovación impulsa la consideración de las respuestas históricas y los recuerdos no solo como interpretaciones reflexivas y posiblemente coloreadas del pasado, sino también como fuentes potenciales para reimaginar y reconceptualizar futuros alternativos.

Al integrar estos conceptos, estamos en mejor posición para considerar una mayor variedad de prácticas, discursos y sistemas alternativos, que pueden resaltar formas de desafiar la ortodoxia y la lógica neoliberal predominantes, demostrando en última instancia vías de reinterpretación y resistencia.

La reinterpretación y la resistencia pueden tomar, y de hecho toman, muchas formas: desde llamados a una revolución de ideas hasta actos más pequeños de desobediencia, pasando por la identificación de enfoques alternativos viables y mejores. Resaltar todas las formas y rutas potenciales puede ser valioso para documentar las realidades y consecuencias negativas de la lógica actual, para defenderse de la tendencia hacia la normalización y, al mismo tiempo, para proporcionar explicaciones de sistemas, discursos y acciones alternativos desde la discusión científica.

Tales alternativas pueden incluir movimientos más grandes y establecidos, como las cooperativas y sus diferentes formas, posiciones y roles dentro del panorama educativo, así como una variedad

de otros discursos alternativos. Las soluciones para resistir y reconceptualizar la educación neoliberal ya pueden encontrarse en la historia en curso de alternativas y prácticas educativas en los márgenes de la investigación científica.

Identificar y compartir historias y experiencias de educación contrastantes requiere una comunicación accesible y el desarrollo de un lenguaje común, aunque no completamente compartido, para presentar alternativas viables. A medida que exploramos y debatimos estas experiencias, se hace evidente una amplia gama de ejemplos de estudiantes que actúan como agentes activos y co-constructores de sus propias experiencias de aprendizaje dialógico, en marcado contraste con los currículos rígidos, las formas de evaluación prescriptivas y los modelos educativos neoliberal¹⁷³. Como señala Edmond, también han surgido alternativas al modelo bio-financiarizado del “estudiante como consumidor”, como el crecimiento de las “universidades gratuitas con cuotas voluntarias”, desafiando los supuestos predominantes sobre lo que realmente significa ser estudiante y cuál podría ser el propósito de la educación superior. De hecho, la resistencia también puede ocurrir dentro de la “universidad neoliberal” a través de una reflexión sensible y una acción informada que demuestre formas alternativas de ver y crear conocimiento, evidenciando cómo el aprendizaje y la práctica profesional pueden ser emancipadores, críticos y capaces de desafiar el status quo.

Además, debemos tener cuidado de no presentar un binario entre visiones completamente financiarizadas del futuro de la educación superior y una “visión nostálgica” contraria. En su lugar, es necesario centrarse en las realidades de los individuos, prestando especial atención a aquellos grupos que refractan la cosmovisión y la lógica neoliberal, de modo que se puedan desarrollar nuevas formas de avanzar. También debemos ser conscientes de cómo los movimientos de reforma educativa global se desarrollan de manera diferente en los distintos estados nacionales, de los efectos potenciales que esto puede tener en la incorporación de nuevas formas de desigualdad y de cómo se refractan estas reformas, conduciendo a resultados diversos en distintos lugares.

La acción profesional colectiva se ha paralizado, pero no ha desaparecido en la academia. Todavía existen focos de resistencia a través de sindicatos y otras redes de campañas por la libertad académica. Además, las vías de resistencia y reinterpretación siempre tienen su punto de partida en el “sitio de la subjetividad”: en demostrarnos y presentarnos, en desarrollar narrativas sobre lo que somos y en lo que creemos, para luego poner la teoría en acción.

Algunos grupos se forman específicamente para abordar y corregir algunas de las consecuencias negativas del neoliberalismo a través de la concienciación, la acción colectiva y el desarrollo de escritos de observación desde la literatura. Por ejemplo, existen colectivos de personal con empleo precario que buscan crear conciencia y desafiar las condiciones laborales desiguales. También se señalan las posibilidades y el potencial de generar nuevas oportunidades transformadoras mediante movimientos que surgen de colaboraciones entre diferentes actores, desde dentro y a través de diversas tradiciones académicas y sectoriales.

Todos estos ejemplos proporcionan ideas, conocimientos y valores sobre los que se pueden construir críticas y alternativas. Por supuesto, surgen preguntas importantes sobre si, y cómo, grupos aparentemente dispares podrían trabajar juntos para lograr un cambio frente al neoliberalismo. Una forma de hacerlo podría ser reconceptualizar y reimaginar una pedagogía más crítica, que analice los aspectos de la desigualdad y la injusticia en una variedad de campos y contextos distintos, considerando cómo se relacionan entre sí.

Además, es necesario reflexionar sobre cómo formar alianzas entre diferentes áreas, sectores y grupos que enfrentan desafíos cotidianos similares, derivados del neoliberalismo. También se debe resaltar qué más se puede hacer para crear y amplificar una voz colectiva profesional que se conecte con el público en general, con el fin de volver a presentar la educación como un “bien común” y rescatarla de las distorsiones y mentiras en el corazón del neoliberalismo.

Finalmente, también debemos considerar los efectos reguladores del propio sistema y lo que estos significan para los individuos dentro de las instituciones educativas y académicas. Dado que el poder se ejerce “de arriba hacia abajo” mediante políticas de austeridad y prácticas prescritas, las oportunidades de resistencia colectiva profesional se ven constantemente socavadas. En consecuencia, las posibilidades de resistencia vertical dentro de las instituciones pueden verse severamente limitadas y sofocadas.

Por ello, es fundamental considerar las oportunidades que se ofrecen para lealtades horizontales, así como para la formación y el desarrollo de redes orgánicas de intelectuales y actores de ideas afines en distintas instituciones y campos. Tales redes horizontales no están limitadas por las mismas restricciones institucionales, pero poseen el peso colectivo del capital intelectual combinado y, paradójicamente, el respaldo de múltiples instituciones. Es probable que estas redes tengan una mayor influencia que los individuos aislados o los grupos atomizados que trabajan

por separado, brindando un terreno fértil para reinventar posibilidades, difundir perspectivas alternativas y compartir estrategias de resistencia.

Al trabajar juntos de esta manera, los profesionales también pueden explorar nuevas direcciones y oportunidades para reafirmar su autonomía profesional y capacidad intelectual, mediante acción individual y colectiva significativa y ejercitando el libre albedrío.

6.4 La universidad neoliberal hace agua frente a COVID-19

En la primavera de 2020, en medio del confinamiento en México debido a la pandemia de Covid-19, los estudiantes de QFB de la Universidad optaron por el coraje y continuaron adelante. Ahora, en el momento de nuestra mayor crisis nacional y mundial desde la Segunda Guerra Mundial, vemos a los jóvenes de este país y de nuestra Universidad ponerse de pie, hacerse visibles y asumir grandes sacrificios personales.

Si bien los temas relacionados con plagas y personas son antiguos, las formas en que los roles y las identidades pueden transformarse en tales situaciones siguen siendo esclarecedoras e instructivas. Covid-19 se presenta aquí como un “prolegómeno” para reconfigurar la identidad y la visión de la universidad neoliberal, especialmente en relación con la hegemonía del norte, los discursos sobre la salud mental y los sistemas de prejuicio y privilegio. La pandemia brinda la oportunidad de revisar la visión de la moderna universidad neoliberal en México y de promover la compasión como eje central de esta nueva imagen.

En este momento crítico para la educación superior, la entrega y la práctica han tenido que cambiar rápidamente, dado que los campus se vieron obligados a cerrar y las interacciones cara a cara se restringieron por el confinamiento. Los modos digitales de operación se adoptaron con rapidez, se diseñaron evaluaciones en línea y las universidades demostraron un conocimiento explícito de cómo las instituciones —y el personal humano y los estudiantes que las componen— estaban siendo afectados no solo económica, sino también mental, física, social y emocionalmente por la situación.

Tras las primeras semanas de reacción inicial, y a medida que las instituciones comenzaron a mirar hacia su futuro, surgieron oportunidades para redefinir las narrativas dominantes de la educación, imaginar “pedagogías emancipatorias pospandémicas” y, de manera más fundamental, reconfigurar la identidad de la universidad neoliberal:

La pandemia nos ha dado un espacio para verla y un permiso para ser compasivos. Lo que estaba oculto y sin ser observado se está notando como una parte esencial de nuestra existencia, lo que nos permite como sociedad mantener la fe en el futuro y creer que podemos superarlo.

Durante la pandemia de Covid-19, la distancia física impuesta por la infección ha traído, irónicamente, a muchos a reconocer la importancia crítica de nuestra interconexión humana, dando lugar a respuestas cooperativas que subvierten la competencia individualizada propia de los contextos neoliberales. Asimismo, ha resaltado la comprensión de la importancia de la “compasión” y la “bondad”: el reconocimiento de la angustia ajena y la respuesta práctica al sufrimiento o la vulnerabilidad del otro, así como su potencial para transformar los status quos existentes, incluida la notable devaluación de las dinámicas afiliativas y las solidaridades dentro de las instituciones neoliberales. Kathryn Waddington fue una de las voces que, antes de la pandemia, instó explícitamente al sector de la educación superior del Reino Unido a defender la compasión como principio central en la práctica educativa. Ella aconseja a las universidades que asuman identidades de organizaciones de “cuidado” (en lugar de organizaciones despersonalizadas impulsadas por el mercado¹⁷⁴). Los pensadores europeos también han subrayado la importancia de la compasión al desafiar las visiones instrumentales de la educación como transferencia de conocimiento para el mercado laboral¹⁷⁵. Pedro Ortega Ruiz y Ramón en consecuencia, caracterizan la compasión como “ayuda, compromiso y protesta” anidada en el reconocimiento de responsabilidad que sentimos hacia los seres humanos¹⁷⁶. En consecuencia, ven la educación basada en la compasión impartida por medio de estrategias que conducen a comportamientos sociales, respeto por el otro, la responsabilidad personal y, fundamentalmente, el reconocimiento del lugar de uno (y el compromiso con el cambio activo) dentro de los sistemas que oprimir, marginar o causar sufrimiento.

Sin duda, estas perspectivas merecen una mayor atención en los tiempos actuales. Las plagas, pandemias y su papel en la movilización de cambios significativos, incluido el subrayar la importancia de la compasión (y la bondad y el cuidado asociados), dentro de los contextos sociales. La reciente colección editada de Paul Gibbs, *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education*, las peticiones de “la necesidad de cultivar la compasión desde una perspectiva de educación superior multicultural¹⁷⁷”. Junto con perspectivas como estas, atravesar el camino de la educación superior hacia el futuro, las tradiciones culturales de la compasión pueden ayudar a reflexionar críticamente sobre “un orden mundial capitalista basado en la

codicia, la agresión y el poder” y mostrar de manera crucial que esta visión no necesariamente tiene que ser nuestro destino común. Christopher Marshall también afirma que la conciencia de las arqueologías espirituales de la compasión es fundamental. Porque, en su opinión, la reflexión sobre la pedagogía o los mecanismos institucionales de forma aislada puede correr el riesgo de disfrazar los esfuerzos para controlar y subyugar a los ciudadanos en nombre de la implementación de la compasión¹⁷⁸. Todas las tradiciones puede ser útil para “pensar con” en la reconfiguración de la universidad neoliberal, ya que como Jing Lin y Rebecca Oxford sostienen: la educación superior debería verse a sí misma no solo como un lugar para la producción y transferencia de conocimiento, sino también como un medio para construir seres humanos más grandes que encarnen múltiples formas de sabiduría¹⁷⁹. Van más allá al afirmar que no es suficiente depender únicamente de "marcos racionales, científicos, individualistas y materialistas para la educación superior". Porque los humanos no solo somos seres intelectuales, sino que todos somos (al menos potencialmente) seres emocionales, morales, sociales y espirituales¹⁸⁰. La importancia de las experiencias corporales, las historias y las historias culturales en este sentido son puntos de partida críticos para reimaginar y reconfigurar la educación superior. Porque las historias, tanto propias como ajenas, constituyen mucho más que reglas abstractas o principios filosóficos. Trazan de manera crucial el carácter individual y colectivo, y tienen el potencial de desafiar y cambiar nuestros imaginarios en torno a los valores, identidades, visiones y propósitos organizacionales, culturas, comunicaciones y prácticas.

6.4.1 Plagas, pandemias y la dinámica de la compasión

Citando la idea del historiador griego del siglo II Polibio de que el mundo está interconectado, William Foege, con cierta legitimidad, declara que las plagas doblegan la historia¹⁸¹. Derivado del término latino *plaga*, que denota un “golpe” o “herida¹⁸²”, la etimología de las plagas privilegia el mundo del que sufre, en lugar del sanador [o] intérprete. Una plaga es aquello con lo que uno ha sido atacado. Las plagas y las pandemias tienen el potencial muy contrastante no solo de causar división, ruptura, abuso xenófobo y estigmatización, sino también de generar reciprocidad, vínculos afectivos y hechos notables de benevolencia y otros¹⁸³. Sin embargo, Mika Aaltola, en un estudio de la política de las pandemias, señala que dentro de la academia ha habido con demasiada frecuencia la dinámica más negativa (sombra): desconexión con el sufrimiento [de un] otro distante, contención en lugar de la compasión¹⁸⁴, que han dominado la reflexión en esta área. Las plagas y pandemias se han planteado principalmente como la cría de la autopreservación individualizada y la sospecha del otro: el yo se extiende a nosotros y ambos se oponen a ellos y un elemento extraño a través de un sentido, además, se asume que las

estructuras sociales existentes o normativas dentro de las sociedades probablemente atribuyan la culpa a aquellos que se sientan más incómodos dentro de sus modelos dominantes de identidad social: los valores culturales y la ubicación social siempre han proporcionado los materiales para la sirviendo construcciones de riesgo epidemiológico. El pobre, el extranjero, el pecador, todos han servido como objetos convenientes para especulaciones tan estigmatizantes¹⁸⁵.

El trabajo de Aaltola establece de manera poderosa que la compasión proporciona un imaginario alternativo al miedo pandémico y a su asociado “odio lleno de enfermedad”, la desconfianza y la estigmatización de la desviación. La enfermedad tiene consecuencias afectivas que pueden remodelar y reimaginar los lazos sociales de formas más afiliativas: el mundo de los objetos de la enfermedad contiene emociones de consuelo, compasión y contención, así como temores de exclusión, aislamiento y soledad.

Estas emociones están estrechamente vinculadas con la reconstitución del sentido que uno tiene del tejido subyacente de la interacción social. A través de la experiencia de la enfermedad, uno se vuelve consciente de las complejidades de la individualidad, la familia, la sociedad, la economía, la medicina y la política de maneras que resultan difíciles de expresar mediante un modelo abstracto o registros estadísticos, y que ilustran cómo los comportamientos prosociales y los sentimientos colectivos son a menudo vitales y fundamentales en situaciones de crisis, así como en la trama del futuro que se deriva de ellas:

La compasión por catástrofes es generalizada y constante; sigue a terremotos, guerras, ataques terroristas, huracanes y tsunamis y, ahora, una pandemia. A medida que se propaga el COVID-19, las comunidades de todo el mundo han creado “Web de ayuda mutua” para ayudar a los vecinos vulnerables, y miles de millones de personas se han involucrado en el distanciamiento físico para proteger la salud pública, quizás el acto de cooperación más poblado de la historia. De acuerdo con su naturaleza prosocial, un estudio reciente encontró que las personas expresaron una mayor intención de seguir el distanciamiento cuando se enmarcó como una forma de ayudar a los demás en lugar de como un medio para protegerse a sí mismos¹⁸⁶.

Zaki propone que la adversidad y el altruismo surgido del sufrimiento pueden permitir que las personas se identifiquen con extraños y desarrollen confianza en su propia capacidad para reconocer y aliviar el sufrimiento ajeno, es decir, para ser compasivos. Zaki también analiza cómo

estos sentimientos afiliativos pueden impregnar la imaginación de los futuros posteriores a la crisis.

En primer lugar, afirma que los supervivientes pueden permanecer visibles entre sí y consolidar su identidad como tales al participar en sistemas de apoyo entre pares, donde se comparten experiencias; en segundo lugar, el recuerdo y los rituales culturales pueden “unir a personas y generaciones”; y, en tercer lugar, los nuevos modelos de identidad, impulsados por la “otredad” en lugar del “egoísmo” durante momentos de importancia crucial, pueden incorporarse, defenderse y promoverse deliberadamente.

Una forma de honrar y extender este comportamiento positivo consiste en dejar de sorprendernos por él, reconociendo que la prosocialidad es común y, por lo tanto, esperarla —y exigirla— tanto de los demás como de nosotros mismos.

Sin embargo, estas transformaciones también dependen del análisis crítico de las tradiciones de la compasión que están inevitablemente condicionadas por las circunstancias, situaciones y propósitos dentro de los cuales y para los cuales están comprometidos. Ahora, más que en cualquier otro momento de nuestra historia reciente, seremos juzgados por nuestra capacidad de compasión. Nuestra capacidad para superar esto no se debe solo a lo que el gobierno o las empresas puedan hacer, sino a través de los actos individuales de bondad que nos mostramos unos a otros.

Nicola Sturgeon elogió a los voluntarios en la pandemia por demostrar la bondad, la compasión y el amor ... fundamentales para cualquier sociedad decente¹⁸⁷. Todo lo anterior son producciones culturales del concepto, que dependen de contextos específicos y agentes sociales, ellos mismos atrapados en dinámicas de poder e historias superpuestas¹⁸⁸. La forma en que se da la compasión dentro de estos diversos ejemplos es, por supuesto, fluida, contextual y socialmente construida. No existe una definición concreta o definitiva a la que accedan todos los usos del concepto. En consecuencia, algunos lo han llamado un concepto de combinación, que se supone que contiene muchos significados deseables aunque indeterminados y que se limita a muy poco que sea específico¹⁸⁹. Lauren Berlant ha sido un oponente particularmente vocal a una aceptación total y acrítica de la compasión, como benevolente, y en términos de Martha Nussbaum, emoción social básica. Muchos empleos son potentes gestos políticos: al comentar sobre el uso de la compasión por parte de Bush, por ejemplo, un comentarista señaló que "la compasión convirtió las políticas intervencionistas en una especie de misión civilizadora; también

endulzó el privilegio social, disfrazándolo de virtud moral. Berlant escribe también de manera llamativa: la compasión es un término que denota privilegio: el que sufre está allí. Tú, el compasivo, tienes un recurso que aliviaría el sufrimiento de otra persona¹⁹⁰. Otros han cuestionado la imposición de la compasión sin el consentimiento apropiado del "otro"¹⁹¹:

El despertar de la compasión, potencialmente espontáneo e incluso no solicitado en otro, unido a su capacidad para violar las normas y los límites de la soberanía y la autonomía individuales, a veces puede ser gratuito, invasivo o paternalista. Estas perspectivas exigen una inmersión crítica en contextos específicos, historias y usos de las narrativas culturales de la compasión —incluidas aquellas que emergen en un panorama pandémico— para comprender cómo se ha empleado de diversas maneras: para moldear, manipular, cambiar, transformar o construir identidades.

A esta tarea, en el contexto de mi propia disciplina de teología, religión y estudios bíblicos, me dirijo ahora.

June Jones y Stephen Pattison, en su estudio “La compasión como concepto filosófico y teológico”, trazan los orígenes antiguos de la compasión en Aristóteles y en las tradiciones judeocristianas que, aunque a menudo no reconocidas, continúan informando muchas construcciones contemporáneas del concepto. Señalan que, si bien la compasión a menudo se contempla entre personas, también puede extenderse a diferentes grupos, especies y espacios.

Como tal, definen la compasión como algo que tiene en su corazón un sentido indeterminado pero profundamente sentido de tipo íntimo, que guía la acción y la preocupación relacional, moldeando una actitud que trasciende los límites personales y las nociones de aislamiento individualista. Jones y Pattison destacan que, dentro de las tradiciones bíblicas, la compasión no puede entenderse como mera “simpatía pasiva”. Por el contrario, desempeña roles sociales, personales y políticos dinámicos, ya que estas dimensiones no eran separables en los tiempos bíblicos. Con frecuencia activa no solo la mirada hacia los demás, sino también la rabia y la protesta justas.

Las tradiciones bíblicas, nacidas en entornos colectivos, subrayan la solidaridad y la comunidad, en lugar del individualismo y la competencia, como elementos centrales para la supervivencia. Así, el término hebreo que a menudo se traduce como compasión se relaciona con la madre o el útero, invocando deliberadamente las relaciones de parentesco a través de las divisiones. En consecuencia, se representa a Dios como una madre compasiva (Isaías 49:15), y una princesa

egipcia se caracteriza por actuar con compasión hacia el bebé hebreo que llora y que encuentra abandonado en los juncos (Éxodo 2:6).

Los pronunciamientos recurrentes dentro de las tradiciones legales y proféticas subrayan la importancia de la compasión hacia los socialmente marginados: la viuda, el huérfano y el extranjero, y el pueblo de Dios se ve impulsado a actuar como socio del pacto divino: ser lleno de compasión (Éxodo 34:6). También en las tradiciones judeohelenísticas, la fuerza de la compasión resulta fundamental para formar vínculos de parentesco con quienes sufren y crear nuevas afiliaciones. La emoción se convierte así en un vehículo para expandir el mandamiento del amor a “todos los seres humanos”. En el Nuevo Testamento, la compasión se manifiesta a través del amor ágape, entendido como el amor entregado al prójimo y a sí mismo dentro de la comunidad cristiana. Frecuentemente se ve a Jesús actuar desde la compasión un término que denota "movimiento dentro de las partes internas¹⁹²". La inferencia de esta imaginaria somática está siendo impulsada a actuar a través de la furia corporal sentida ante la injusticia. Así, Jesús, en respuesta al cuerpo ostracizado 'plagado' del leproso, enfurece con compasión (Marcos 1:41). Annette Merz llega a afirmar que los evangelios sinópticos pueden considerarse como manuales de compasión¹⁹³. Jesús se caracteriza por dedicarse a sanar heridas corporales y a poner fin al tormento y la aflicción causados por la enfermedad, la opresión social, política, económica o religiosa, así como por la necesidad indigente. Merz señala que, en este sentido, las tradiciones bíblicas sobre la compasión se distinguen de muchas otras tradiciones existentes en la antigüedad: el hecho de que el Dios de Israel sea misericordioso, preocupado por el pueblo y lleno de compasión por su sufrimiento constituye una noción ajena a la antigüedad clásica. En las tragedias griegas, los dioses se presentan como espectadores despiadados del sufrimiento humano.

Merz analiza la obra histórica de David Konstan, *Pity Transformed*, que afirma que, según Aristóteles, la misericordia solo puede ser sentida por aquellos que son de una naturaleza similar a la de la persona que sufre. Konstan también sostiene que la piedad en el pensamiento clásico es provocada únicamente por el sufrimiento inmerecido. Merz, sin embargo, destaca que las tradiciones judeocristianas fueron mucho más allá, promoviendo el acercamiento hacia lo desconocido, lo poco común, el extranjero o el extraño.

Otros también señalan que Aristotélico la compasión es marcadamente diferente de la compasión cristiana primitiva. El trabajo de Edith Hall sobre la tragedia griega señala que la tragedia fue diseñada para conmover emocionalmente a la audiencia a la piedad y el miedo, pero, sin

embargo, solo como observadores pasivos, nunca se mueven a la acción¹⁹⁴. Sin embargo, el análisis del Jesús histórico y la predicación cristiana primitiva sugiere que tenía como objetivo llevar a la audiencia a la acción, incluso evocando lástima. Por tanto, Marcus Borg caracteriza la enseñanza de Jesús como un estímulo para una política de compasión: una agenda sociopolítica radical¹⁹⁵. Susan Wessel también en su libro *Passion and Compassion in Early Christianity* sostiene de manera similar que los primeros cristianos (a menudo en contraste con sus contemporáneos) fueron amonestados a encarnar la compasión en formas modelo y aconsejados contra el potencial de falsificación o corrupción de su auténtica naturaleza. Ella señala que estas primeras historias cristianas continúan influyendo en las reflexiones filosóficas y éticas modernas y contemporáneas tempranas sobre el valor intrínseco de la compasión y sin duda proporcionan al menos parte de la genealogía de cómo este concepto todavía se emplea regularmente en varios contextos sociales y políticos en la actualidad¹⁹⁶. Christopher Marshall también señala que: las historias son especialmente eficaces en la formación social y moral mucho más que las reglas abstractas o los principios filosóficos. Esto hace que las historias que elegimos contar y volver a contar sean de vital importancia para entender nuestra identidad colectiva y perfeccionar nuestros valores. la civilización occidental ha sido moldeada de manera decisiva por narrativas extraídas de dos fuentes principales: la antigüedad clásica y la Biblia.

Julianna Claassens, en consecuencia, enumera los textos bíblicos como dispositivos útiles para engendrar lo que Martha Nussbaum identifica como imaginación participativa: en este encuentro entre texto y contexto, el individuo está obligado a mirar de nuevo no solo el mundo narrativo creado en el texto, sino también el mundo en el que se encuentra el lector¹⁹⁷. Se sostiene que esta tradición puede generar compasión por catástrofes y funcionar como un prolegómeno útil para pensar, en la creación de imaginarios alternativos a la episteme neoliberal actual.

6.4.2 La vista desde la zanja

La narración de “La vista desde la zanja” (la así llamada Parábola del Buen Samaritano [Lucas 10:25-29]) se cita a menudo como una historia arquetípica de compasión: consideración hacia los demás y acción sobre en nombre de alguien que no solo es otro para los propios parientes, sino también un enemigo¹⁹⁸. En el momento actual, en respuesta al Covid-19, los activistas y las agencias de ayuda han utilizado esta narrativa de nuevo para apoyar las intervenciones de salud pública en África, India, Nepal, Bangladesh, Latinoamérica y Corea. Los estudios bíblicos contextuales sobre la tradición invitan a sus lectores a reflexionar sobre: ¿Quién en esta historia

no mostró preocupación por la vida humana? ¿Cómo demostraron esta falta de preocupación? ¿Quién en esta historia demostró que la vida humana tiene un gran valor? ¿Cómo se mostró esto¹⁹⁹? Y como considera que las recepciones marcadamente diferentes del texto y sus formulaciones de compasión interrumpen y reinterpretan su historia tradicional.

También afirma que la distinción entre viajeros inocentes y ladrones culpables se vuelve cada vez más difícil de discernir. Como tal, exige nuevos enfoques de la compasión: sufrir con las personas que languidecen en la zanja requiere una conciencia colectiva y autocrítica. Exige una voluntad individual y colectiva para escuchar y ser transformado por las narrativas de las víctimas en la zanja, junto con la libertad de aceptar la responsabilidad por las condiciones que causaron su victimización. En este sentido, la compasión en el camino a Jericó pone a prueba y desafía a todos los que transitan por él.

Además, atravesar este camino implica menos enfoque en la actividad filantrópica y mucho más en la transformación de las estructuras que perpetúan la injusticia. Al igual que en las respuestas a las plagas y pandemias, tal visión de las “zanjas en el camino a Jericó” traza un sendero que requiere renovación mediante la “compasión por catástrofes”. Estas reimaginaciones generan trastornos e interrupciones en el mundo, obligándonos a detenernos, abrir los ojos y escuchar, para alcanzar una comprensión más precisa y efectiva de lo que podría ser, así como un conocimiento de cómo avanzar hacia ese nuevo destino.

Dentro de nuestra propia disciplina de estudios científicos, las vidas encarnadas de los investigadores en la academia se han vuelto más visibles y podrían considerarse de manera útil a través de una lente de compasión por catástrofes. Los editores, por ejemplo, notan cómo las presentaciones de artículos por parte de mujeres se han desplomado significativamente durante la pandemia²⁰⁰. Un editor (en casa, educando y atendiendo a dos niños pequeños, mientras escribo, se vuelven locos sospecha que esto podría reflejar pandemia en era trabajo doméstico [con el andamiaje de la cultura heteropatriarcal] ... que no se está dividiendo equitativamente²⁰¹. Junto con las injusticias de raza y clase, insta a la academia a analizar la demografía (y el liderazgo) y, a través del lente de la pandemia, desafiar esos espacios que persisten en reproducir valores y privilegios neoliberales. Ella pregunta evocativamente:

¿Cómo podemos presionar más que nunca durante esta pandemia contra las acciones insidiosas de aquellos que se preocupan más por las virtudes de la competencia y el capital de la productividad que por la búsqueda de la equidad en nuestro gremio y la calidad de nuestra beca?

Trabajemos juntos, de manera intencional, para prevenir lo que de otro modo podría ser una regresión disciplinaria irreparable. Las inequidades que esta pandemia intensifica podrían conducir a una crisis moral para nuestra disciplina intelectual. Las elecciones que hagamos serán necesariamente políticas e históricas, pero no necesitan estar dictadas por roles sociales o económicos prescritos.

La investigación, también en teología, religión y estudios bíblicos, que sintetizamos a raíz del Covid-19, atestigua una atención más directa a las injusticias estructurales perpetuadas por los discursos neoliberales, en el espíritu de la dinámica de la “compasión por catástrofes”. La historia bíblica de Noé y el Diluvio (Génesis 6-9) en el contexto de una pandemia que amenaza la vida se ha interpretado como una poderosa invitación al arrepentimiento ecológico²⁰². Se subrayan la interconexión y criaturas de todos los seres vivos se han empleado para mitigar la antropocentricidad e impulsar a los lectores contemporáneos en la pandemia a reconocer "los límites duros" en nuestro trato a los animales, las injusticias en la producción industrial de alimentos y el maltrato de otras criaturas²⁰³. La desigualdad por los efectos que se sospecha que tiene Covid-19 en las comunidades negras, asiáticas y de minorías étnicas (BAME) se han utilizado para desafiar el silenciamiento de las voces negras en la teología y revitalizar el llamado a posicionar las perspectivas teológicas negras como centrales y fundamentales para el futuro del cristianismo²⁰⁴. El aliento del Espíritu en Pentecostés también se ha visto como un desafío agudo de relevancia en estos tiempos, en los que el aliento para tantos se ha acortado o cesado. Asimismo, en casos de racismo y abuso institucional, el aliento ha sido “contenido”, “negado” o “expulsado en protesta” de diversas formas: el aliento perdido, los jadeos sofocados, pueden regresar como vientos rugientes que traen un fuego justo, un ardor por la justicia. Para aquellos que escuchan el rugido, esto puede otorgarles el poder de prestar atención a nuevas palabras y hablar de maneras diferentes. En la identificación y el enfrentamiento a la muerte de aquello en nosotros y en el sistema, que muere y mata, está el potencial para una nueva vida, nuevas formas de vivir²⁰⁵. Las perspectivas de lamento y liberación se han comprometido dentro de la pandemia como un despertar científico a las comunidades con demasiada frecuencia indiferentes a las voces y experiencias de los refugiados, las víctimas de violación, los marginados y/o abusados en el hogar que ahora soportan experiencias aún más extremas durante el aislamiento forzado²⁰⁶. Otros han considerado la vida, la práctica y el rol universitario como transformador: digitalmente prometedor, físicamente más pequeño, financieramente más precario y tentativo, y potencialmente más flexible e interesante.

En resumen, el panorama de la pandemia ya está permitiendo el tipo de revoluciones de Jericho Road dentro de la academia y disciplinas, de las que habla O'Connell. En palabras de Karen O'Donnell, la universidad da lugar a tener donde duele, las zanjas en el camino, está ubicada en una topografía rota pero enriquecedora: puntos de contacto y puntos de referencia familiares se han escapado de la vista, pero como el después de muchos eventos aliados de plagas y pandemias a lo largo de la historia, nos encontramos en un terreno listo para la **innovación creativa, imaginativa y vivificante**²⁰⁷.

Atravesar esta pandemia en la educación superior no será una tarea fácil, pero garantizar un paso seguro y justo es un objetivo noble, y se espera que de la “compasión catastrófica” de este momento histórico nazca un legado importante. Los campus universitarios han experimentado dinámicas comunes durante la pandemia: muchos fueron testigos de un aumento en los sentimientos de abuso de poder y de acciones discriminatorias, a raíz de COVID-19. Asimismo, muchos enfrentan desafíos financieros severos, al menos en el futuro cercano, y una creciente angustia emocional y mental tanto entre el personal académico como entre los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo, como escribe Manoj Bhusal, en muchos sentidos estos elementos también deberían impulsar al sector de la educación superior a diseñar una identidad alternativa nacida de la “compasión por la catástrofe” que se distingue marcadamente del opresivo capitalismo empresarial neoliberal que ha servido a unos pocos y fallaron los muchos²⁰⁸. Kristen Renwick Monroe revela que las historias antiguas y contemporáneas de compasión que emergen a raíz de crisis históricas sugieren que los actos éticos surgen no tanto de la elección como de nuestro sentido de quiénes somos, a través de nuestras identidades²⁰⁹. El momento presente plantea de forma puntual la pregunta «¿quiénes somos?» al sector de la educación superior. La rabia encarnada es una respuesta legítima y compasiva al sufrimiento de nosotros mismos y de otros considerados “bondadosos” tanto cercanos como lejanos. Debemos sospechar de ciertas dinámicas neoliberales que se filtran hacia los futuros pospandémicos dentro de la educación superior: nosotros no podemos simplemente ver más seminarios de Zoomm, MEET y practicar burocráticas. Como Honor Brabazon nos recuerda con razón: la crítica es esencial en tiempos de crisis²¹⁰. Es nuestro trabajo y responsabilidad no aceptar estas directivas sin cuestionar su impacto en los menos privilegiados, en la comunidad universitaria en su conjunto y en el proyecto de investigación y educación pública en el que están comprometidos los académicos.

Brabazon subraya que todos los profesores (y estudiantes) son desiguales en sus oportunidades tecnológicas, de comunicación y habilidades intelectuales. Además, señala que las responsabilidades de cuidar su universidad recaen de manera desproporcionada sobre los

educadores, y que el cambio al modelo de aprendizaje en línea durante la pandemia no ha hecho nada para aliviar estas desigualdades. La construcción del individuo por parte del neoliberalismo también significa que la “defensa colectiva” a menudo se deslegitima, lo que permite que los problemas sociales se enmarquen como fallas individuales. La productividad y el tiempo, a su vez, se refractan dentro de los modelos de auditoría de desempeño, que glorifican el espíritu empresarial y el “éxito del rector”, en lugar de los objetivos colectivos de investigación crítica, deliberación y búsqueda del conocimiento.

Sin embargo, también es cierto que el presente la pandemia también ha traído la interconexión humana y humanitaria a una visión más nítida: la gente siente por el destino de la humanidad y las instituciones educativas a través del teatro de la pandemia en noticieros cuestiones de valores, moralidades e identidades en un relieve más nítido. Michael Peters, escribiendo sobre la filosofía de las pandemias, da fe de esto: la filosofía de la pandemia es verdaderamente una filosofía para todos los pueblos²¹¹. Refleja no solo el significado humano de solidaridad universitaria con su sociedad, o el surgimiento de virus modernos como COVID-19 que muestran la transición entre especies, sino también temas de individual/comunidad, interés propio y responsabilidad colectiva. Destacar el sacrificio del primer contacto trabajadores de la salud y convencer a todos aquellos que en la ética universitaria brindan un nivel de atención de transmitir información en una era neoliberal, a estar menos atados por el deber del servicio cumplir un programa de estudios en métricas de memoria y más por los valores del arte del pensamiento científico²¹². Dar forma a nuevos horizontes y caminos de la educación STEM puede, con el tiempo, entenderse como un “prolegómeno” para reconfigurar la identidad y la visión de la universidad neoliberal hacia un modelo de corte humanista-científico: un impulso tan necesario para volver a imaginar formas más compasivas de educación superior. Se espera que los siguientes módulos de este curso constituyan una modesta pero significativa contribución a este inmenso y críticamente importante desafío.

Módulo 7: La universidad de pasado mañana

7.1 Introducción

¿Cómo podemos replantearnos la universidad? Demasiados ejemplos de lo que se considera innovación educativa en la actualidad, especialmente bajo la lógica de tecnologías burocráticas, se centran únicamente en transacciones y en la entrega de información. Según David J. Staley, en universidades alternativas, las universidades modernas padecen una pobreza de imaginación en cuanto a cómo podrían reinventarse, lo que limita su capacidad de generar experiencias educativas transformadoras y de replantear sus propósitos más allá de la eficiencia y la transformación a sí mismas²¹³. Cualquiera que busque innovación en la educación superior hoy en día debería concentrarse en el tipo de experiencias transformadoras propias de las universidades de la Ilustración. Se trata de ampliar nuestras ideas sobre la estructura y el alcance de la universidad, sugiriendo posibilidades sobre cómo podría ser su futuro.

¿Qué pasaría si la universidad estuviera diseñada en torno a un plan de estudios centrado en amplias habilidades cognitivas, o como una serie de experiencias de disertación con conexiones sociales sólidas? ¿Qué pasaría si, como condición para la matrícula, los estudiantes tuvieran que especializarse en cuatro áreas fundamentales: escritura creativa, lógica, epistemología y ontología? ¿Y si la universidad pusiera la búsqueda del juego, la experimentación y la curiosidad muy por encima de la mera adquisición y producción de conocimiento? ¿Y si se asumiera que la universidad está siempre en un estado de devenir, y que no existe una “idea fija de universidad” a la que todas las instituciones deban aspirar?

Este manuscrito se dirige específicamente a quienes participan en la estrategia universitaria (rectores, profesores, expertos en políticas, legisladores, fundaciones y empresarios) involucrados en lo que Simon Marginson llama "creación universitaria"²¹⁴.

¿Qué es una universidad? ¿Qué es la educación superior? A pesar de que la educación superior ha experimentado un crecimiento sin precedentes en todo el mundo, alcanzando actualmente una capacidad para alrededor de 200 millones de estudiantes, estas preguntas rara vez se plantean de manera profunda. Cuando se abordan, típicamente se ofrecen dos tipos de respuestas, ambas legítimas.

La forma más común consiste en presentar conjuntos de datos sobre universidades y educación superior. Por ejemplo: el número de universidades en el mundo (alrededor de 17,000), el porcentaje de estudiantes que provienen de familias de primera generación, o patrones de financiamiento y distribución de recursos. Las respuestas más sofisticadas podrían adoptar un enfoque comparativo, observando, por ejemplo, que la investigación suele gozar de mayor estatus que la docencia, que la financiación varía considerablemente, o que las universidades cada vez más se asocian con organizaciones externas, aunque de manera insuficiente según algunos analistas. También podría destacarse que los estudiantes enfrentan niveles elevados de estrés y, en algunos casos, situaciones extremas como el suicidio. Este tipo de enfoque es valioso y proporciona una base sólida tanto para estudios académicos serios sobre educación superior como para el desarrollo de marcos de políticas y planificación institucional y nacional.

En el último medio siglo, la educación superior ha pasado de la periferia al centro de la sociedad y ha acumulado una larga lista de funciones sociales. En los países desarrollados, más de dos tercios de los estudiantes ingresan a la educación terciaria. Las universidades se conciben como fuentes de conocimiento, motores de prosperidad e innovación, impulsores del crecimiento regional y la migración calificada, y promotores de igualdad de oportunidades. Sin embargo, estas instituciones pocas veces logran frenar la creciente desigualdad de ingresos cuando solo atienden al 20% de la población. En países como México, la retórica gubernamental y la economía política han reducido el propósito de la educación superior a clasificar carreras para la clase media, en parte para justificar aumentos en las tasas de matrícula. Los sistemas de educación superior se han vuelto más competitivos y estratificados, con los beneficios concentrados en la parte superior, mientras que los beneficios públicos colectivos se minimizan. En resumen, los gobiernos esperan demasiado y muy poco de la educación superior, erosionando su contribución al bien común. Sin embargo, las universidades son más que fábricas de ingresos para graduados; sostienen un papel clave en la reconstrucción de la solidaridad social y la movilidad en sociedades fracturadas.

El segundo enfoque habitual se encuentra en la conversación cotidiana sobre educación superior y suele adoptar la forma de juicios de valor con base científica o filosófica. Por ejemplo, alguien podría afirmar: “el problema de las universidades es que no preparan adecuadamente a los estudiantes para la realidad del mundo y del mercado laboral” o preguntar “¿para qué sirve la investigación académica?”. Estas afirmaciones combinan hechos y valores: contienen información empírica sobre la relación entre educación y empleo, sobre la naturaleza de la investigación o sobre la estructura del sistema universitario, pero también incorporan creencias

sobre lo que debería ser el propósito de la educación superior. Dichos juicios suelen ser híbridos, mezclando hechos con valores: la universidad es valiosa en la medida en que prepara para el “mundo real”; la investigación académica tiene valor cuando es ampliamente accesible; un sistema educativo ideal cumple su propósito social si mantiene cierta estratificación.

Aunque la veracidad de las afirmaciones empíricas podría evaluarse mediante datos y análisis comparativos, lo realmente significativo en estos juicios son los valores que contienen. Reducirlos simplemente a “opiniones” sería detener prematuramente la reflexión. Un primer paso adecuado es revisar la literatura existente: examinar cómo los investigadores han entendido los sistemas de educación superior, qué temas han diferenciado, cómo se ha visto la relación entre educación y mercado laboral, y qué formas adoptan las publicaciones académicas en la era moderna. En definitiva, toda investigación sobre educación superior comienza con una búsqueda bibliográfica que sirva como base para un análisis más profundo.

La misma táctica de apertura puede aplicarse al examen de las creencias, valores e ideas sobre los propósitos de la universidad y la educación superior. Existe una literatura dedicada a estos asuntos que se remonta al menos a más de 200 años, en gran parte —aunque no exclusivamente— filosófica. Usamos deliberadamente el adjetivo “filosófico” por dos razones.

Primero, varios filósofos han centrado explícitamente su atención en la universidad, ofreciendo su propia idea de lo que debería ser. Entre ellos destacan José Ortega y Gasset y Karl Jaspers, ambos autores de obras tituladas *La idea de la universidad* o algo muy similar. Sin embargo, muchos otros filósofos, aunque no escribieron directamente sobre educación superior o la institución universitaria, ofrecen profundas implicaciones para cómo podemos comprender la universidad y su función. Pensadores como Theodor Adorno, Stanley Cavell y Jacques Rancière se inscriben en esta categoría: su trabajo ilumina cuestiones fundamentales sobre la educación superior sin abordar directamente la institución como tal.

Segundo, existen muchos pensadores relevantes que no fueron estrictamente filósofos académicos, pero cuyos escritos pueden ayudarnos a descifrar el valor y el propósito de la universidad y guiar el desarrollo de prácticas institucionales y educativas. Por ejemplo, F.R. Leavis, cuya influencia en la enseñanza de la literatura inglesa y en la educación universitaria fue notable. Aunque algunos podrían argumentar que sus reflexiones sobre la Universidad de Cambridge eran demasiado localizadas, sus ideas suscitaron debates vigorosos y plantearon preguntas fundamentales sobre supuestos y prácticas en la educación superior.

Esta clasificación es, por supuesto, simplificada. Por ejemplo, Ernest Gellner integró filosofía, sociología y análisis cultural, además de ocupar cátedras en varias disciplinas, sin embargo escribió muy poco sobre educación superior. Roy Bhaskar, filósofo del Realismo Crítico, no ocupó un puesto universitario superior ni se interesó especialmente por la universidad como institución. Hannah Arendt, en cambio, enseñó en diversas universidades desde mediados de los años cuarenta, pero nunca tuvo un puesto académico estable de largo plazo.

Aunque la mayoría de los pensadores considerados fueron de alguna forma filósofos, preferimos el término general “pensadores”, ya que describe a quienes reflexionaron profundamente y escribieron extensamente sobre los temas que les interesaban, sin asumir necesariamente el rol público o social del “intelectual”, término cargado de connotaciones de intervención social y política. Nuestro criterio principal fue seleccionar pensadores cuyo pensamiento académico ofreciera un esclarecimiento profundo sobre la universidad y la educación superior.

¿Por qué estos pensadores en particular? Una razón es práctica: queríamos incluir contribuciones de académicos que no solo escribieron sobre educación superior, sino que también investigaron y comentaron críticamente a los pensadores seleccionados, garantizando un alto nivel de calidad en el tratamiento del tema. Asimismo, nos centramos en pensadores del siglo XX, con la excepción de Friedrich Nietzsche (1844-1900), cuya influencia provocativa para gran parte de la filosofía del siglo XX y XXI justificó su inclusión.

Nuestro objetivo era reunir un grupo diverso que abarcara distintas tradiciones y géneros, proporcionando una literatura estimulante y plural. Imaginemos un seminario de tres días con todos estos pensadores: surgirían contracorrientes, debates encendidos y tensiones creativas. Por ejemplo, Lyotard y Bhaskar podrían coincidir en su interés por grandes conceptos y la existencia del sujeto, pero diferir radicalmente en la interpretación de la realidad ontológica. Ortega y Jaspers podrían compartir preocupaciones existenciales y trascendentales, mientras que Heidegger podría dialogar con ambos sobre cultura y existencia, aunque Jaspers se distanció de él en la práctica. Arendt podría coincidir parcialmente en la preocupación por la agencia humana, pero criticaría la insuficiencia de los otros respecto al poder del Estado. Adorno encontraría puntos de contacto con Arendt en su crítica al totalitarismo, aunque su visión pesimista de la brecha entre mundo real y posibilidad conceptual podría resultar excesiva para Arendt.

En definitiva, los pensadores incluidos presentan puntos de convergencia significativos, pero también tensiones sustanciales que enriquecen el análisis sobre la universidad y la educación superior, mostrando la pluralidad de perspectivas que debemos considerar para repensar críticamente su valor y propósito.

7.2 La voluntad de poder y la universidad

Explorar la idea de la universidad contemporánea y futura a través de la óptica del filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900). El propio Nietzsche tenía una relación tensa y ambigua con la universidad. En sus días como estudiante en la Universidad de Leipzig y más tarde en 1869-1878 como profesor joven y ambicioso de filología clásica en la Universidad de Basilea, fue un académico progresista y exitoso que, además de su investigación y enseñanza dentro de la filología, dio conferencias²¹⁵ e hizo múltiples publicaciones sobre la educación para las generaciones venideras. Sin embargo, a principios de la década de 1870, poco tiempo después de su cátedra en Basilea, comenzó a sentirse descontento con la vida académica²¹⁶, que culminó con la publicación de su obra “The Birth of Tragedy”, del Espíritu de la Música en 1872, que tuvo muy mala acogida en los círculos académicos. Debido a su cada vez más mala salud, Nietzsche estuvo continuamente de licencia, con períodos cada vez más cortos en la desde 1871 hasta que finalmente tuvo que renunciar debido a problemas de salud en 1879. Durante la década de 1880, hasta que colapsa en 1889, Nietzsche viajó y vivió en varios lugares principalmente en el norte de Italia, el sur de Francia y Suiza, con la creencia de que el clima más cálido podría mejorar su condición. La energía y la turbulencia, tanto física como psíquicamente, en su vida personal, marcaron mucho a Nietzsche como un vagabundo y filósofo del viaje, la transformación y el devenir. Como señala Walter Kaufmann (1974), existe una fuerte relación entre la vida personal de Nietzsche y su filosofía, que dio lugar a su particular enfoque en el estilo de escritura y pensamiento, que Kaufmann llama uno de experimentalismo²¹⁷.

A pesar de que se han publicado estudios prominentes y altamente influyentes sobre la filosofía de la educación de Nietzsche²¹⁸, casi no ha habido trabajos que relacionen la filosofía de Nietzsche más específicamente con la educación superior, o con una filosofía de la educación universitaria. Por lo tanto, no presentaremos los pensamientos de Nietzsche sobre la educación superior y la universidad, sino que aplicaremos conceptos centrales de los escritos posteriores de Nietzsche, publicados e inéditos durante su propia vida, para analizar y discutir los desafíos y potenciales para nuestro presente y futuro de las universidades. La atención se centrará en la

universidad como expresión de la voluntad de poder y como institución que aún puede estar esperando su debido amanecer.

7.3 Preparando el escenario

La universidad contemporánea lucha por encontrar una base cada vez más resbaladiza, atrapada en una cultura de auditoría y en medio de discursos neoliberales que agotan su poder imaginativo y su energía, provocando fatiga y dudas sobre las soluciones burocráticas que propone. Con demasiada frecuencia, nos encontramos con universidades que se defienden desde una posición victimizada, donde la retórica es distópica y abundan las historias sobre el declive de la educación superior, siempre proyectada hacia un pasado inmediato que parece idealizado.

En raras ocasiones, escuchamos a las universidades hablar con decisión y seguridad, abordando los problemas de la educación superior desde perspectivas nuevas, inventivas y imaginativas, orientadas no hacia el pasado ni hacia un presente inestable, sino hacia un futuro optimista. Las universidades mismas tienen el potencial de cambiar el futuro de la educación superior, incluso en medio de emergencias e inestabilidad constantes, pero esto requiere poder imaginativo y una renovada confianza en el valor de la universidad como institución.

En este empeño, Nietzsche puede ofrecernos una guía: para él, el rasgo determinante de una institución está orientado hacia el futuro. Nuestras universidades ya no son “buenas” en términos de los ideales heredados, pero pueden reconstruirse a partir de su capacidad de proyectar nuevas formas de conocimiento, comunidad y transformación social. Pero esto es culpa nuestra, no de las instituciones. Después de perder todos los instintos que dan origen a las instituciones, perdemos las propias instituciones porque ya no nos adaptamos a ellas... Occidente en su totalidad ha perdido el tipo de instintos que dan origen a las instituciones, que dan origen a un futuro²¹⁹. En primer lugar, nuestro objetivo es explorar este instinto, esta voluntad de poder, que puede argumentarse como una necesidad urgente para las universidades contemporáneas. Esto nos llevará a un análisis del concepto de poder en Nietzsche y de las formas en que lo vincula con el conocimiento y el crecimiento humano.

En segundo lugar, examinaremos el “ser interior” de tales instituciones, tal como lo describe Nietzsche, así como los ideales educativos, de desarrollo personal y social que pueden identificarse en pasajes seleccionados de sus obras centrales.

Finalmente, vinculamos este análisis con la discusión actual sobre la educación superior. Aquí abordamos las consecuencias de transformar el discurso sobre la universidad, pasando de uno marcado por la decadencia a uno orientado hacia el amanecer y un nuevo comienzo. Nietzsche puede ayudarnos a desarrollar una ontología de la futura universidad y a reflexionar sobre la llegada de valores aún no presentes ni comprendidos plenamente. Esto incluye reconocer el privilegio de la universidad actual como heraldo de pensamientos y portadora de valores sociales que todavía no han sido asumidos o abrazados por la humanidad.

El concepto de voluntad de poder ocupa un lugar central en la obra de Nietzsche, al menos como un principio subyacente en sus escritos de la década de 1880, y servirá como hilo conductor para vincular sus ideas con la transformación de la educación superior. Sin embargo, está siendo tratado de manera más explícita en la obra póstuma “La voluntad de poder²²⁰”. Aquí, el poder no se refiere ni a un poder material mundano ni a demostraciones hedonistas de puro placer. La voluntad de poder es un concepto metafísico del devenir y constituye “no sólo el impulso básico del hombre, sino nada menos que el impulso fundamental de todos los seres vivos” (Kaufmann). La vida poderosa es una vida de creación y creatividad. Como señala Kaufmann, la vida poderosa es la de aquellos que “tienen el control total de sus impulsos y no necesitan debilitarlos”, y el hombre poderoso, para Nietzsche, es “el hombre apasionado que es el amo de sus pasiones”. La voluntad de poder se manifiesta como una fuerza vital que, a través del hombre, impulsa el crecimiento individual y cultural. Este crecimiento no debe entenderse en términos exclusivamente religiosos, seculares, económicos o políticos, aunque tales formas de desarrollo puedan surgir como efectos secundarios de la fuerza vital creativa del individuo. Karl Jaspers, en su primer libro sobre Nietzsche, escribe que “dondequiera que haya vida, también hay voluntad de poder”, y la “voluntad de poder se convierte en una nueva especificación del concepto de vida²²¹”. Sin embargo, la vida “no se vive simplemente a expensas de los demás; se vive a expensas de uno mismo”, y la vida pasa a significar “aquello que siempre debe superarse a sí mismo” (Jaspers 1997). Esta experimentación ontológica, exceso y creatividad está ligada a una vena ética.

7.4 La voluntad de poder de la universidad

Nietzsche pone en primer plano los instintos que dan origen a las instituciones; estos instintos son la expresión de la voluntad de poder. En un discurso globalizado sobre la educación superior, la describe, la universidad y la educación en sí son... vistas como una búsqueda de poder²²². La universidad no es el tipo de institución o dominio de conocimiento profesional creado para

realizar una agenda u objetivo político o cultural preestablecido. La universidad, como institución, se define por la búsqueda misma de su propio significado y su potencial contribución, compromiso social y cultural. Como una planta, el crecimiento de la universidad es diferente en las diversas culturas, situaciones políticas y períodos en el tiempo. Al mismo tiempo, la voluntad de poder de la universidad intenta adaptarse a las condiciones específicas del contexto dado y se esfuerza por ejercer su propia búsqueda de poder, superando su contexto inmediato, a través de la creación de conocimiento crítico y métodos de investigación altamente especializados. Como ha demostrado Ronald Barnett²²³, las universidades, a lo largo de las décadas y en todas las culturas, han adoptado muchas formas institucionales diferentes con una gran variedad de planes de estudio de educación superior, según las circunstancias y entornos socioculturales específicos. Las universidades, sin embargo, no solo están respondiendo de manera suave al suelo nacional y político en el que crecen; cambian de acuerdo con el paisaje mismo en el que se arraigan. De hecho, cuando las universidades hacen que su voluntad de poder se manifieste y "revelen capas ocultas y profundas de la realidad... [,] cambios sucedan en la educación superior²²⁴". Aquí encontramos el entendimiento de que los programas de educación superior se transforman debido al cambio más profundo dentro del ser de la universidad, y no al revés (en lo que parece ser el entendimiento en muchos discursos contemporáneos sobre la educación superior y la universidad).

La universidad siempre se está probando a sí misma y experimentando con diferentes formas de creación de conocimiento. La voluntad de poder de la universidad no se amolda a su entorno, sino que resiste y desafía. Vemos esto en los debates sobre el aumento de las tasas de los estudiantes y en los debates sobre la accesibilidad a la educación superior según el género, los grupos étnicos, el origen social y la edad. Aquí, el personal académico y los propios estudiantes toman medidas y se comprometen con las agendas que se les imponen²²⁵. Como han argumentado Sonja Arndt y Carl Mika, el pensamiento adecuado en las universidades toma la forma de "pensamiento disidente²²⁶". Como escribe Nietzsche, la "voluntad de poder sólo puede manifestarse con resistencias; por lo tanto, busque aquello que le resista" (Nietzsche, 1968). Esto no significa que la universidad deba buscar dominar otras instituciones o discursos sociales más amplios. La resistencia, en este contexto, implica que la universidad entable un diálogo crítico con su entorno, potenciando la creatividad de sus actividades de conocimiento y, fundamentalmente, desafiando su propio poder.

Contrariamente a la opinión generalizada de que el poder de la universidad aumenta con la producción de conocimiento, desde una perspectiva nietzscheana sucede lo contrario: la creación

de conocimiento aumenta como efecto de un incremento en el poder. Las universidades se han convertido en instituciones sociopolíticamente vinculadas, casi reducibles al discurso específico sostenido en un contexto nacional determinado. Nietzsche nos recuerda que las instituciones de educación superior no son, en sí mismas, expresiones directas de la fuerza o del instinto que las anima. Son meras formas, máscaras y experimentos fundamentados en una voluntad de poder más profunda, siempre excesiva para la institución individual. Como todo lo demás, la institución individual es “solo un medio para algo; es la expresión de formas de crecimiento del poder” (Nietzsche, 1968).

De esta manera, Nietzsche nos permite comprender la universidad como una forma de ser, y no reducirla a un mero rasgo estructural o económico de la política o la práctica educativa. Vista desde el lente del concepto de voluntad de poder, la universidad tiene sus propios impulsos, y se le debe atribuir una voluntad interior [la universidad], que nosotros designamos como voluntad de poder, es decir, como un deseo insaciable manifestó de poder; o como disfrute y ejercicio del poder, como impulso creativo. Como Robin Small²²⁷:

El conocimiento funciona como una herramienta de poder. Por lo tanto, es evidente que aumenta con cada aumento de poder... la medida del deseo de conocimiento depende de la medida en que crece la voluntad de poder en una especie: una especie capta una cierta cantidad de realidad para convertirse en dueña de ella, para ponerlo en servicio.

La captación de una cierta cantidad de realidad se manifiesta en la búsqueda del establecimiento de la verdad. Asimismo, el proceso de resistencia toma la forma de búsqueda de la verdad expresada en literatura académica. Como dice el erudito de Nietzsche, Philip Kain, debemos entender esto en el sentido de que lo que nos da la mayor sensación de poder es lo que consideramos verdadero, es decir, “lo que tomamos por verdad²²⁸”. Esto no debe entenderse en el sentido de que las universidades se esfuerzan por encontrar y establecer la verdad final, sino en el sentido de que las "verdades" y la búsqueda de la verdad son formas de manifestar la voluntad de poder. Como sostiene Sharon Rider, la universidad es la zona segura donde muchas verdades en conflicto pueden articularse y discutirse críticamente entre sí, y donde la presencia de intereses y convicciones personales y políticas tiene una coacción coercitiva limitada en la fuerza²²⁹. La verdad no es el objetivo último de la investigación, la enseñanza o el aprendizaje; más bien, la verdad es la manera en que la voluntad de poder de las universidades se hace presente y se manifiesta. Este enfoque nos permite comprender a las universidades como algo más que

víctimas inocentes atrapadas en el juego de la política y la economía. Incluso, la voluntad de poder de las universidades buscaría este mismo discurso para resistirlo.

El funcionamiento del conocimiento y la búsqueda de la verdad siempre se impregnan de los valores con los que las universidades se identifican, los cuales varían según la cultura y el contexto histórico. En algunos casos, la verdad se relaciona con un orden o principio superior; en otros, se asocia con las voces de grupos étnicos marginados o de migrantes refugiados. Para algunas universidades, la verdad puede vincularse con el conocimiento disciplinario básico, al margen de la interferencia social o política; para otras, puede reflejar la reforma educativa o la preservación del patrimonio social.

Como afirma Nietzsche, “valor es la cantidad más alta de poder que un hombre es capaz de incorporar”, y las diferentes formas de instituciones de educación superior son simplemente material experimental, un tremendo excedente de fracasos (Nietzsche, 1968). Aquí se hace patente la diferencia entre la universidad como expresión de una voluntad de poder más profunda y las universidades individuales, como ejemplos concretos de ese poder.

La universidad individual —la institución sociopolítica y cultural específica— no debe aspirar a una duración permanente ni a un significado social inmutable. Las universidades deben levantarse y caer para renacer con una forma nueva, más robusta y más poderosa que antes. Así, las universidades utilizan verdades y valores como medios para un fin superior. ¿Pero cuál es ese fin?

Evaluar a las universidades a través de la lente de la voluntad de poder nos permite verlas bajo una luz distinta: no solo como componentes de una economía globalizada, sino también como manifestaciones de una fuerza que atraviesa las sociedades y se entrelaza con los discursos sociales. Una fuerza capaz de resistirlos, del mismo modo que resistiría cualquier intento de reducirla a valores específicos o verdades particulares. Las universidades respiran valores y se visten de verdades, pero, debajo de todo ello, hay una fuerza más salvaje en acción.

7.5 La universidad: un invernadero de plantas extrañas y selectas

Ser educado en proximidad a la voluntad de poder de la universidad, y cercano al instinto original incrustado en la fuerza de la institución, es sin duda un viaje desafiante y transformador. Nietzsche no concibe que las instituciones de educación superior deban producir simplemente

trabajadores del conocimiento ni ciudadanos “útiles” en sentido convencional. Más bien, propone una visión distinta de formación y creación de conocimiento.

Para Nietzsche, el desarrollo del “hombre” se da en la jungla, en la zona donde la lucha por el poder se ha librado más tiempo. Allí surgen los grandes hombres... animales de la selva. Estos hombres, conocidos también como “tipos superiores” (Nietzsche), representan una forma superior de ser. No se trata de un académico aislado escondido en una torre de marfil, ni de un mero especialista encerrado en la estrechez de su disciplina. El tipo superior es alguien que posee comprensión de múltiples perspectivas y objetivos, y, al mismo tiempo, la capacidad de albergar y dominar una multiplicidad de impulsos y fuerzas en conflicto.

Donde la “planta” del hombre se muestra más fuerte, se encuentran instintos poderosos que chocan entre sí... pero que se controlan. Los académicos que trabajan estrechamente con la voluntad de poder de la universidad adquieren una multitud de visiones del mundo diferentes, comprenden variados desafíos y conflictos sociales, y se autoevalúan de manera crítica y constante. La formación en la educación superior se define, entonces, por la capacidad de soportar y manejar críticamente estas fuerzas epistemológicas y ontológicas en conflicto. Nietzsche advierte que debemos buscar el tipo más elevado de seres humanos libres, donde la resistencia máxima se supera una y otra vez. La adopción de una gran diversidad de impulsos y perspectivas en conflicto distingue al académico de otras profesiones.

Según Nietzsche, se requiere “la voluntad de ser terrible”; para ascender, para emerger del caos hacia esta forma superior, se debe enfrentar la elección de perecer o prevalecer. Este tipo superior solo puede surgir de comienzos terribles y violentos. Desde fuera, la universidad puede parecer un lugar terrible, en tanto que capacita a sus miembros para no conformarse inmediatamente con las normas sociales ni con las expectativas convencionales de producción de conocimiento. De hecho, el tipo superior “parecería terrible... en su bondad”, y otros podrían “huir de la quemadura solar de la sabiduría en la que el superhombre baña alegremente su desnudez” (Nietzsche).

Por ello, las universidades que verdaderamente “dan lugar a un futuro” no deben ser vistas únicamente como productoras de educación superior, sino como instituciones que abrazan un sentido más amplio de propósito y una voluntad de poder enigmática, que excede las demandas políticas, los planes de estudio y las métricas burocráticas. Para adoptar el tipo superior, las universidades pueden incluso tener que ir más allá de los programas educativos y explorar de

nuevo sus poderes creativos y excesivos²³⁰. Quizás un compromiso más directo y sin filtros entre las universidades y la sociedad podría ser el camino a seguir; un camino no mediado a través de programas de educación superior y entornos institucionales alejados del trabajo y trato de los profesionales, prácticas sociales y culturales. Una fuerte fusión con la sociedad pero sin perder los rasgos definitorios y característicos de la actividad académica y del devenir.

Nietzsche describe tal institución como una cultura con su propia esfera de vida, poseedora de un exceso de fuerza para la belleza, la valentía, la cultura y los modales hasta la cima más alta del espíritu. La visualiza, usando tropos orgánicos del lenguaje, como “un invernadero para plantas extrañas y selectas” (Nietzsche). Este motivo del invernadero aparece recurrentemente en sus escritos, y Nietzsche emplea estos experimentos orgánicos exóticos, aunque controlados, como metáfora de la cultura adecuada para el crecimiento.

El invernadero, como metáfora rectora del crecimiento institucional, contrasta radicalmente con universidades que se asimilan a discursos y marcos educativos puramente instrumentales, que drenan la voluntad de poder de la institución y la encadenan demasiado a políticas, medición y métricas.

Para lograr una educación superior genuina, necesitamos “grandes invernaderos para las comunidades aristocráticas fuertes, para el tipo más fuerte de personas que jamás haya existido” (Nietzsche). Pensar de nuevo y participar en un proceso de creación de conocimiento plenamente crítico exige construir culturas académicas que fomenten un exceso de discusión, debate y escritura.

El desafío actual de las universidades es su obsesión con la identidad como proveedoras de educación para socios externos: gobiernos, empresas privadas, organizaciones públicas y privadas, y ámbitos profesionales. Las universidades deben reconectar con el adjetivo “superior” en educación superior para reafirmar su poder y su capacidad de transformación. Como escribe Nietzsche: la educación superior es esencialmente “el medio de dirigir el gusto contra las excepciones por el bien de los mediocres”. Solo cuando una cultura posee un exceso de poderes a su disposición puede constituir un invernadero para el cultivo del lujo de la excepción, del experimento, del peligro y del matiz: esta es la tendencia de toda cultura aristocrática según Nietzsche.

Así, Nietzsche vincula la educación superior y los experimentos de conocimiento con una forma particular de cultura, a la que denomina “cultura aristocrática”. Aristocrático aquí significa una “comunidad de invernadero” sutil, matizada, aventurera, crítica, valiente e incluso desafiante. No se trata de una cultura cuyos miembros se esconden del debate público ni del compromiso social, ni de una comunidad de solitarios y extraños profetas (aunque estos también aparecen en la obra de Nietzsche). En la erudición nietzscheana contemporánea, la atención a esta dimensión social y política más constructiva está cobrando impulso. En la obra de Tamsin Shaw encontramos a un Nietzsche que está “buscando una manera de reconciliar su naturalismo con su orientación realista²³¹”, y la crítica de valores de Nietzsche se ve dirigida a recuperar... nuestra conciencia de que los fenómenos naturales pueden tener valor intrínseco. Este acercamiento a Nietzsche parece realzar los hilos de su trabajo que implícitamente respaldan la conciencia de la biodiversidad y la preservación de los ecosistemas biológicos más allá del reino humano.

Incluso, en el trabajo de Michael Ure se argumenta que Nietzsche apunta a establecer una terapia política que trate esta corrupción de formas de vida superiores, y que la terapia de Nietzsche se enfoca en sanar tipos superiores de esta corrupción para que puedan perseguir su propio florecimiento²³². Tales lecturas políticas de Nietzsche han cobrado mayor impulso en las últimas dos décadas desde el trabajo de David Owen sobre las implicaciones políticas de la filosofía de Nietzsche²³³. Este no es como el enfoque de la erudición nietzscheana más tradicional, donde se celebra al **superhombre** en su desinterés aislado y abandono social, sino por el contrario, como una conciencia social. En una línea similar, Malcolm Bull presenta la filosofía de Nietzsche como un desafío hacia las “ecologías negativas²³⁴”, que son contextos de nihilismo social y político, donde las universidades y la educación superior no asumen el papel que les corresponde como líderes culturales. Sostenemos que las instituciones de educación superior, desde una perspectiva nietzscheana, deberían convertirse en creadoras de ecologías de valor y ayudar a nutrir el suelo para el crecimiento del tipo superior. Las universidades en un papel ecológico y como portadoras de la terapia política están en línea con el enfoque de las ecologías de la educación superior en la erudición contemporánea²³⁵. Para que las universidades se conviertan en invernaderos de opciones y plantas raras, y para que echen raíces en un contexto y compromiso social más amplio, se requiere un cambio en nuestra mentalidad y discursos sobre las universidades y la educación superior de una ecología negativa a una ecología más positiva con un optimismo para la superioridad en educación. De hecho, una "universidad optimista es una universidad en el mundo y piensa en el futuro desde el mundo²³⁶". Para que las universidades se superen a sí mismas en el actual estado de ecología negativa o nihilismo cultural, deben explorar y revitalizar su poder institucional como un exceso de los discursos

socioeconómicos. Las universidades deberán promover su propia "grandeza" y su papel como líderes culturales. Sin embargo, los rasgos más centrales que Nietzsche destacó: resistencia, disidencia, tensión y superación, son todas dimensiones relacionales. Aquí, la imagen del invernadero apunta hacia ecologías exóticas y relaciones entre las universidades y su entorno, quizás incluso un nuevo amanecer de la educación superior.

7.6 El amanecer de la educación superior

Para que las universidades “den lugar a un futuro”, deben entenderse como un medio, y no como un fin en sí mismas, para un crecimiento social y cultural más amplio, e incluso para el crecimiento de la vida misma. Las instituciones del futuro, al igual que el superhombre de Nietzsche, deben concebirse como un puente y no como un destino; existiendo a través de su camino hacia nuevos amaneceres. En Nietzsche, el superhombre simboliza el repudio de toda conformidad con una norma única —el fin de la historia de las ideas— y constituye la antítesis de la mediocridad y el estancamiento (Kaufmann).

Lejos de ser esclavizado por sus pasiones o sus miedos, el superhombre ha trascendido su naturaleza animal, ha organizado el caos de sus impulsos, sublimado sus deseos y dado un estilo propio a su carácter intelectual. Aquí trasladamos esta noción de superhombre a la universidad como institución y como manifestación de la voluntad de poder. Al concebir la universidad como un experimento de pensamiento y de valor, como un invernadero, comprendemos que en nuestras sociedades mismas —y no solo dentro de las instituciones— aún existen innumerables experimentos por realizar. Todavía hay tantos futuros al amanecer, como lo recuerda Nietzsche. El amanecer de la educación superior, en el sentido nietzscheano, implicaría ver la educación superior no como seguidora de políticas y valores socioeconómicos, sino como líder social, científica y políticamente; un liderazgo académico que se transforme en liderazgo cultural. Esto no significa que las universidades deban recluirse en torres de marfil, aisladas y en desacuerdo con la sociedad en la que están integradas (y financiadas), ni que esta forma de liderazgo sea la única relevante en las sociedades contemporáneas. Lo que sí implica es que las universidades deben liberarse del proceso de victimización en el que a menudo quedan atrapadas, a veces incluso por autoinfligida desesperación o por la falta de identidades alternativas. Para que las universidades lideren el desarrollo social y cultural, en el sentido que sostenemos aquí, significa que se deben forjar nuevos valores académicos y sociales, valores que acerquen a las universidades y las sociedades. Esto es lo que Paul Standish llama²³⁷: la universidad de pasado mañana, que demostrará su lugar público esencial en la democracia venidera. Para convertirse

en una universidad para pasado mañana, las universidades deben poder “dejar ir” y liberarse de sus pensamientos más cómodos, desatar sus seguridades fijas, y estar listas para vivir de una manera nueva (Standish). Para las universidades, vivir de una manera nueva requiere que sus actividades de creación de conocimiento se sitúen más directamente en relación con el crecimiento social y cultural, y no como una actividad paralela. Construir estas “ecologías de valor” y ecologías de educación superior exige quizás el amanecer de un nuevo plan de estudios que piense e investigue desde la sociedad y dentro de la cultura. Aquí, los estudiantes e investigadores no están comentando ni asesorando a sus conciudadanos y sus mundos de vida, sino que están comprometidos con las situaciones sociales y las narrativas personales. Exige que la voz académica no solo sea escuchada como una parte integrada natural del debate y el liderazgo social y cultural, sino que sea escuchada como una voz distinta que habla el idioma de un tipo de educación superior. Para Nietzsche, esta voz a veces puede ser la voz del tonto y, a veces, la voz del sabio, y a menudo se entrelaza. Para que surjan nuevas formas de educación superior, las universidades no deben eludir hablar su propia lengua y poner sobre la mesa sus propios valores, incluso si pueden parecer extraños y algunas veces terribles. En su forma de liderazgo cultural, las universidades deben poder postularse²³⁸:

... el uso de una vara de medir rara y singular, casi un frenesí: la sensación de calor en las cosas que a todas las demás personas les resultan frías; un buceo de valores para los que aún no se han inventado las escalas; un sacrificio en altares consagrados a un Dios desconocido... Sería un retroceso para nosotros, con nuestra susceptible integridad, caer por completo en la moralidad, y convertirnos realmente en monstruos virtuosos y espantapájaros, debido a los requisitos demasiado estrictos que aquí nos imponemos. Debemos ser capaces de estar por encima de la moralidad, y no solo con la dolorosa rigidez de quien en todo momento teme resbalarse y caer, ¡sino que también debemos poder volar y jugar por encima de ella! ...

Estar por encima de la moralidad no significa reprimir a los demás o no preocuparse por el cambio social y cultural. De hecho, significa preocuparse profundamente y, al mismo tiempo, preocuparse por otras formas de crecimiento y cambio que otras instituciones y partes interesadas de la sociedad puedan promover, con su propia relevancia. Según los estudiosos de Nietzsche, Peter Berkowitz²³⁹, encuentra en Nietzsche una forma aún más profunda de cuidado cultural. Comprender y sentir con pasión nuevas y diferentes formas de vida, expresión y valor es la nueva verdad que las universidades deben explorar y discutir críticamente en la educación superior. Berkowitz sostiene que tal "nueva verdad" implica la comprensión de que este bien

consiste en la creatividad... o la ética de la creatividad". Ésta es una forma de educación ética, y no meramente "moral". En los albores de la educación superior "el intelecto habrá sido liberado para perseguir su vocación superior... la superación de la moralidad convencional... por imperativos que surgen de la ética del conocimiento". Por encima de la moralidad se encuentra una ética de la creatividad y una ética del conocimiento. Estos son, de hecho, los nuevos valores académicos que deben perseguirse en las futuras instituciones de educación superior. Fitzsimons hace un punto similar y argumenta que "la educación nietzscheana está involucrada con la tarea de hacer humanos a los seres humanos mediante el desarrollo completo de sus habilidades intelectuales y creativas", aunque la tarea más "difícil es seguir el camino hacia un nivel superior, pero sin embargo desconocido del yo²⁴⁰". Sostenemos que el desafío para las universidades es que esta ética del conocimiento a menudo es mal interpretada por el público en general, ya que la población la ve "como una especie de fuga, un medio y un artificio para retirarse con éxito de un mal juego²⁴¹". Las universidades, en su papel de líderes culturales, deben dejar claro de manera convincente que la educación superior no busca socavar la cultura, sino fortalecerla. Académicos y estudiantes de educación superior no pueden evadir este profundo cuidado de la cultura: el académico se expone constantemente, juega este "mal juego". Estar por encima de la moralidad convencional significa que las universidades no se esconden detrás de la tradición, de los entendimientos establecidos ni de la retórica política. No deben ser estratégicas, sino veraces.

La ética del conocimiento no consiste en construir valores y formas de participación social que se ajusten convenientemente a las políticas actuales de educación superior; consiste en abrir los valores a una mayor calidad de poder: más diferencia, más tensión, más variedad y diversidad. Educar bajo esta ética implica cultivar la capacidad de abrazar y confrontar pensamientos que son "abigarrados... y maliciosos, tan llenos de espinas y especias secretas", capaces de hacernos "estornudar y reír" (Nietzsche).

Como invernaderos de plantas de pensamiento y valores extraños y selectos, las universidades pueden guiar a las sociedades hacia una mayor diversidad y, simultáneamente, hacia una cohesión más fuerte, a través de la tensión y la diferencia. Experimentar mediante la educación superior —ideas, estudios, intervenciones sociales y compromiso público— genera erupciones de aprendizaje, "chispas y maravillas repentinas" (Nietzsche 2008), que a primera vista podrían parecer escapismo, pero que a la larga fortalecen a las sociedades, capacitándolas para contener tensiones y transformarlas en nuevos valores.

Esta práctica constituye un punto de partida para que las universidades se adentren en el debate público y demuestren su capacidad de transformar la diferencia y la tensión en valor cultural. Contribuir a la sociedad mediante esta ética del conocimiento podría marcar el amanecer de una educación superior capaz de “dar lugar a un futuro”.

7.7 Conclusión

El argumento a lo largo de este manuscrito sobre el amanecer de la futura universidad se ha desarrollado en tres pasos: un paso ontológico, un paso epistemológico y, finalmente, un paso ético. De esta manera, se ha demostrado que la voluntad de poder de la universidad se manifiesta en su capacidad de ser, conocer y actuar según lo que hemos denominado una ética del saber, orientada al devenir de instituciones de educación superior que “den lugar a un futuro”.

En primer lugar, al aplicar el concepto nietzscheano de voluntad de poder a un análisis ontológico profundo de la universidad, se mostró que estas instituciones son algo más que proveedores y administradores de programas de educación superior contemporáneos. La universidad posee una voluntad de poder crítica y salvaje que surge de lo que podemos llamar su “instinto ontológico” más profundo: una forma de ser particular y auto-desafiante, quizá única. Este ser institucional busca realizar un potencial poderoso, convirtiéndose en una institución con exceso ontológico capaz de apuntar no solo a futuros alternativos de la educación superior, sino a una educación superior orientada al futuro mismo.

En segundo lugar, se demostró que instituciones de tal magnitud también prosperan en el exceso epistemológico. En la libre expresión de su voluntad de poder, las universidades se convierten en invernaderos de formas extrañas y selectas de “crecimiento epistemológico”: visiones del mundo inéditas y viajes disciplinarios hacia lo desconocido. Sin embargo, estos invernaderos de experimentación epistemológica están profundamente enraizados en sus entornos sociales y culturales, y la epistemología profunda actúa como una forma de terapia política que transforma ecologías negativas en ecologías de valor. Así, existe una conexión crucial entre el logro epistemológico más alto y el potencial máximo de transformación social y cultural.

Finalmente, se argumentó que, para realizar plenamente este potencial en la sociedad, las universidades deben desempeñar un papel central como líderes culturales. Este liderazgo cultural se ejerce mediante una ética del conocimiento, mediante la cual la educación superior misma se convierte en la fuerza capaz de contener y abrazar la tensión cultural, el conflicto, la diversidad y

la diferencia, transformando estas tensiones en nuevas formas de valor social y cultural. Explorar y descubrir la voluntad de poder de las universidades, por lo tanto, puede convertirse en el amanecer de una educación superior orientada hacia el futuro.

Módulo 8. La universidad: no hay una sola respuesta, sino muchas preguntas difíciles e incómodas

8.1 Introducción

La filosofía de Adorno es notoriamente difícil tanto en su significado como en su presentación de ideas. Desafía al lector hasta tal punto que, comprensiblemente, algunos pueden sentirse reacios a perseverar. La obra de Adorno no puede entenderse mediante citas seleccionadas ni a través de un breve resumen de sus ideas principales. En cambio, la comprensión proviene de una inmersión en el todo, de un abandono a la tarea de intentar ver el mundo en la complejidad matizada que define su obra. Y es precisamente esta complejidad lo que hace que su pensamiento sea tan relevante para la educación superior hoy en día y para comprender su lugar dentro de la sociedad.

Además, el compromiso inquebrantable de Adorno con exponer las fuentes del sufrimiento humano nos recuerda el potencial emancipatorio de la universidad, al tiempo que advierte contra la suposición complaciente de que la institución es neutral o benigna. En este manuscrito consideramos cuatro trabajos de Adorno (tres libros y un ensayo) que ofrecen elementos valiosos para nuestra exploración de la cuestión de la universidad en la sociedad contemporánea. Pero todos ellos deben entenderse en el contexto del trabajo más amplio de Adorno. El significado — tanto sobre Adorno como según Adorno— se construye en constelaciones de ideas entrelazadas y, a veces, contradictorias. La clave aquí es enfocarse en ir más allá de los confines del *statu quo* para permitir momentos de resistencia y de escape.

La universidad se concibe como una institución primordial de la Ilustración, con todas las virtudes y formas de dominación instrumental que ello conlleva. El compromiso con la teoría crítica de Adorno desafía a la universidad a examinar sus propósitos y valores primarios, incluidas sus conexiones con formas dinámicas de conocimiento y con la dualidad entre teoría y práctica.

Se ha convertido en la norma para comprender a Adorno como un pensador de pesimismo extremo²⁴² encerrado en lo que Lukács describió como "el Grand Hotel Abyss²⁴³". Sin embargo, "sugiero que lo que ofrece Adorno no es tanto desesperanza como un rechazo a las falsas esperanzas²⁴⁴". Muchos también ven ese pesimismo, el abandono de la esperanza en el famoso comentario de Adorno: "Escribir poesía después de Auschwitz es una barbarie²⁴⁵". Esta cita es un ejemplo revelador de cómo Adorno juega con el significado y empuja al lector a pensar de nuevas formas. De hecho, compárelo con la última línea de su ensayo "La educación después de Auschwitz": "sin embargo, la educación y la ilustración todavía pueden hacer algo²⁴⁶". Como observa Goehr²⁴⁷: Adorno "no se convirtió en una figura pública porque su pensamiento sea difícil, pero sí se convirtió en una figura pública de pensamiento inquieto".

En pocas palabras, Adorno es un filósofo como ningún otro, con una forma muy peculiar de comunicar sus ideas. Pero si entendemos su pensamiento en su totalidad, entonces queda claro que no se trata de un mero efecto, que es difícil por el hecho de hacerlo, sino más bien una prueba de un compromiso prolongado para hacer justicia al pensamiento. Como dijo Herbert Marcuse a la muerte de Adorno: "No hay nadie que pueda representar a Adorno y hablar por él²⁴⁸". Adorno estaba fascinado por la música atonal de Schönberg, argumentando que requiere tanto trabajo por parte del oyente como del músico. Del mismo modo, la filosofía de Adorno exige que quienes lo leemos hagamos también un trabajo activo. No solo por su estilo, que a veces es difícil de captar inicialmente, sino también por los significados incómodos que nos obliga a confrontar y por el movimiento inquieto de ideas en un mundo en el que quizás nos hemos acostumbrado más al pensamiento ordenado y fácilmente digerible.

El estilo de Adorno representa un enigma filosófico más amplio, pues busca encontrar formas de pensar más allá de lo que simplemente existe, aunque esté tan claramente situado en el mundo tal como es. Así, Adorno nos ruega que comprendamos que solo el pensamiento crítico puede conducir al cambio, en contraste con el "acuerdo complaciente del pensamiento consigo mismo". De hecho, su filosofía actúa como un recordatorio constante contra la comodidad, la seguridad y la complacencia, e inspira, en cambio, un esfuerzo incansable por apreciar la complejidad de los momentos fracturados de la vida. Es con este fin que su obra ofrece mucho a nuestra comprensión de la universidad actual.

8.2 La vida y la obra de

Wiesengrund Adorno nació en 1903 en Frankfurt, en una cómoda vida de clase media. Su prodigioso talento para la filosofía se hizo evidente desde muy joven, pues incluso en la escuela Adorno pasaba las tardes de los sábados leyendo la *Crítica de la razón pura* con su amigo mayor Siegfried Kracauer. A Adorno no le gustaba el género de la biografía y, en general, no atribuía demasiada relevancia a los detalles personales de la vida de alguien cuando buscaba comprender su obra. Sin embargo, es difícil comprender realmente el pensamiento de Adorno sin hacer referencia a la vida que llevó.

Aquí son importantes no solo los grandes acontecimientos y traumas —como el exilio de la Alemania nazi o la ruptura con sus estudiantes a finales de la década de 1960—, sino también las expresiones cotidianas de placer al compartir su complejo pensamiento, reveladas en las transcripciones de sus conferencias a los estudiantes y en su cuidadosa correspondencia con otros pensadores, como Walter Benjamin²⁴⁹. Adorno es más conocido como miembro central del grupo intelectual de teóricos críticos que llegó a conocerse como la Escuela de Frankfurt (formalmente, el Instituto de Investigación Social). Irónicamente, el Instituto se fundó inicialmente para estar fuera de las estructuras universitarias tradicionales y, sin embargo, su trabajo y las vidas de sus miembros —como Adorno— revelan mucho sobre la naturaleza, los propósitos y el potencial de la educación superior. Adorno influyó en los primeros trabajos del Instituto, aunque su papel formal no comenzó hasta que se unió a los demás en el exilio en Nueva York en 1938, cuatro años después de que el Instituto se viera obligado a abandonar Alemania tras la llegada de los nazis al poder.

Este período de exilio sería un rasgo definitorio en la obra de Adorno y sus contemporáneos, además de un tema recurrente. La relación de Adorno con la sociedad estadounidense fue de profunda ambivalencia. Es evidente que agradecía haber encontrado un lugar seguro donde la labor del Instituto pudiera continuar. Pero también se hizo algo infame por su fuerte desdén hacia la cultura estadounidense; y, sin embargo, él y sus compañeros exiliados tuvieron cuidado de mitigar su trabajo publicado para atender a la sensibilidad de sus anfitriones (las referencias a Marx se volvieron deliberadamente menos comunes, hasta el punto de prácticamente desaparecer).

Fue esta sociedad estadounidense, vista por Adorno en paralelo con el régimen totalitario de su país natal, la que dio lugar a algunas de sus obras más famosas, como *The Authoritarian Personality*, *The Culture Industry*, *Dialéctica de la Ilustración* (con Max Horkheimer) y *Minima Moralia*. Adorno era un observador voraz de las vicisitudes de la vida cotidiana y, como comentó

una comentarista, “ningún lugar parecía estar protegido de la pluma de Adorno” (Goehr). Así, podemos encontrar en sus escritos norteamericanos ensayos y observaciones sobre todo —desde columnas de corazones solitarios hasta el tamaño de los televisores—. Todo le importaba a Adorno; todo daba forma al mundo social que él creía firmemente que necesitaba un cambio radical.

A lo largo de su vida y obra, la música desempeñó un papel fundamental en todo lo que Adorno hizo. Su primera infancia y sus años de formación estuvieron llenos de música y, en muchos sentidos, este fue su gran amor. Desde los diecisiete años hasta su muerte, Adorno publicó sobre música todos los años de su vida. Aproximadamente la mitad de todo su trabajo publicado trata sobre música, por lo que es importante señalar que, en este texto —dado nuestro enfoque en la educación superior—, el énfasis recae en la otra mitad de su pensamiento. Pero ninguna de las dos dimensiones puede entenderse aislada de la otra: la música y la estética atraviesan la reflexión de Adorno de maneras que se refuerzan mutuamente. De hecho, su amigo Thomas Mann comentó que en lugar de elegir entre la filosofía y la música, Adorno siempre sintió que esencialmente perseguía ambos intereses²⁵⁰. El regreso de Adorno del exilio en 1949, para reincorporarse al Instituto de Investigaciones Sociales, dio lugar a una etapa diferente en su carrera. Ahora “en casa” de nuevo, nunca abandonó por completo la personalidad del exiliado. Para Adorno y algunos de sus contemporáneos, el exilio permaneció como una marca indeleble en su pensamiento y en su modo de relacionarse con la sociedad alemana de posguerra. Con el tiempo, Adorno asumió la dirección de la Escuela de Frankfurt y fue nombrado catedrático de la Universidad de Frankfurt en 1953. Murió de un infarto en 1969, con tan solo 65 años, después de haber pasado por un período turbulento en términos de sus relaciones con sus estudiantes y con quienes participaban en el movimiento estudiantil más amplio, un tema al que volveremos más adelante. Algunos incluso sugirieron que su muerte fue causada por el estrés derivado de las protestas estudiantiles en su contra, aunque la evidencia sugiere que su amigo cercano Horkheimer no creía que este fuera el caso²⁵¹. Pero está claro que, en el momento de su muerte, Adorno se había visto profundamente afectado por las protestas estudiantiles y por las discusiones sobre el papel de la universidad. Aunque no puede ser clasificada explícita o predominantemente como un escritor sobre educación superior, la universidad nunca está lejos de aquello que Adorno implica en su obra. Sus propias luchas por encontrar un hogar dentro de la academia, combinadas con los desafíos que enfrentó al tratar tanto con la administración universitaria como con los estudiantes, moldearon experiencias que, a su vez, dieron forma a su pensamiento.

Más allá de esto, el mensaje clave que veremos a lo largo de todo el trabajo de Adorno —que se discutirá aquí— es que pensar importa. De ahí que la universidad, como lugar de compromiso con un conocimiento complejo, sea importante. Sin embargo, no deberíamos tomar esto como un punto final para definir la relevancia de Adorno para la educación superior. En cambio, es nuestro punto de partida. El trabajo de Adorno nos desafía a mirar detrás de la fachada y de aquello que se da por sentado. Por lo tanto, interpela a la universidad a hacer más para justificarse frente a estas ideas filosóficas.

Hay, por tanto, una serie de implicaciones que desentrañar una vez que aceptamos la importancia de lo oculto y lo invisible en la obra de Adorno. Gran parte de la universidad no se ve fácilmente. Esto sugiere tanto daño e injusticia como esperanza y posibilidad. Así, a pesar del predominio de formas gerencialistas de auditoría y medición en el sector universitario contemporáneo, muchas experiencias de la educación superior pasan desapercibidas o no son reconocidas. Y estos espacios de sufrimiento o injusticia son importantes.

Por otro lado, la universidad es, simultáneamente, un lugar con mayores posibilidades de transformación de las que podría anticiparse. Si la universidad es, y puede ser, más de lo que simplemente parece ser en un contexto económico, social o nacional particular, entonces su papel potencial en la promoción de la emancipación humana es profundo. Es esto lo que emerge de la naturaleza radical que recorre la obra de Adorno.

8.3 Dialéctica de la Ilustración

Adorno escribió *Dialéctica de la Ilustración* con su amigo cercano Max Horkheimer mientras vivía en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, aunque no se publicó en forma de libro hasta 1947, e incluso entonces solo inicialmente por una pequeña editorial holandesa. Y, sin embargo, es poco exagerado considerar que este libro representa mejor la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt y proporciona una base para gran parte del trabajo que siguió. En palabras de Habermas, *Dialéctica de la Ilustración* es también "el libro más negro" de la teoría crítica²⁵². Adorno y Horkheimer rechazan rotundamente la noción de que la Ilustración representa una creciente libertad humana, basada en un progresivo rechazo del mito en favor de la ciencia. Más bien, la Ilustración, encadenada como está al capitalismo emergente, representa una nueva forma de negar esa libertad. La Ilustración, argumentan, tiene en su núcleo el dominio de la naturaleza; y, sin embargo, el resultado es que la propia esfera humana se ha reducido. Porque así como el mundo está objetivado, también lo son las relaciones humanas²⁵³. Por lo tanto, rechazan de manera espectacular las concepciones hegelianas o marxistas

establecidas de la historia como un proceso de aumento de la libertad humana. Además, el conflicto de clases —tan importante para el marxismo tradicional— es reemplazado como motor del cambio por el conflicto entre los seres humanos y la naturaleza. De esta manera, el concepto de Ilustración se revoluciona en sí mismo y deja de pertenecer a “una época histórica o intelectual particular”, para convertirse en “el epítome de la conciencia moderna”. O, como explica Jay, un cambio fundamental en la noción de Ilustración se produjo durante este período en la década de 1940, tras lo cual pasó de ser simplemente “el correlato cultural de la burguesía ascendente” a “incluir todo el espectro del pensamiento occidental”.

Así, Adorno y Horkheimer trazan paralelismos entre la dominación tan evidente en la Alemania nazi y las formas de opresión y distorsión inherentes a los pilares de la sociedad estadounidense, como Hollywood y la industria cultural. El totalitarismo no es el rechazo de la Ilustración, sino la elaboración de su principio y lógica básicos. Sin embargo, no tiene sentido considerar a Adorno o Horkheimer como anti-Ilustración. Son tanto un producto de ella como los fenómenos que critican: esa es parte de la dialéctica. Del mismo modo, la universidad es el hogar de la Ilustración y, posiblemente, también un lugar para su crítica. Lo que ofrecen es una visión de las implicaciones de la universidad entendida como institución ilustrada. Pero esta no es una posición sencilla.

No podemos suscribirnos sin más a la visión de una universidad culta y reflexiva por dentro, protegida contra una dura sociedad neoliberal por fuera, ni podemos abandonar la razón ilustrada y renunciar a la idea de que la universidad tiene un papel emancipador que desempeñar. La universidad neoliberal —que es, posiblemente, la que tenemos cada vez más— es el producto nada natural de su propio pedigrí ilustrado. Aquí, por supuesto, surge la gran contradicción de la institución neoliberal de la Ilustración: impulsada por un compromiso con la elección económica, las opciones reales se vuelven cada vez más limitadas; la burocracia se convierte en su rasgo distintivo. Así, tanto en la universidad como en la industria cultural, lo que queda es la libertad de elegir aquello que siempre es lo mismo, un acto de creatividad cada vez más reducido.

La dialéctica que enfrentamos dentro de esta universidad es que la disidencia, el diálogo y la crítica son simultáneamente más necesarios y menos bienvenidos. Pero la amenaza no radica necesariamente en valores y prácticas visibles. La dominación no es mayor cuando grita, sino cuando susurra: insidiosa, implícita en valores y prácticas que aceptamos porque parecen prometer una mejor forma de existencia. De modo que algunos de los ejemplos más crudos de

mercantilización —como la adopción de eslóganes corporativos por parte de las universidades o la competencia en los rankings— no son el problema principal. Son fáciles de ver y de resistir; su obviedad reduce su amenaza. Pero es cuando nos sentimos tentados a adoptar formas más sutiles de dominación cuando la comprensión que ofrecen Adorno y Horkheimer sobre la razón instrumental se vuelve más reveladora.

De hecho, la pretensión de la universidad de ser un lugar para el pensamiento crítico se vuelve problemática, en la medida en que la propia institución está profundamente comprometida con el mantenimiento del status quo, con no pensar críticamente. La criticidad se convierte entonces en un espejismo, un simulacro. La evocación de la universidad como un lugar de pensamiento crítico resulta incómoda frente a su posición dentro de la corriente social y económica. Además, es difícil no ser cómplice de la mercantilización del conocimiento dentro de la universidad. ¿Los artículos o libros que abogan por este papel crítico de la Ilustración cumplen realmente esa función, o se convierten en forraje para los sistemas de promoción que gobiernan nuestro comportamiento? Los espacios de libertad intelectual no generan ingresos; ¿acaso eso abre la oportunidad para acciones críticas y transgresoras? Operan bajo el radar de las fuerzas dominantes que moldean el comportamiento académico, como la presión por obtener financiación para la investigación.

De hecho, las oportunidades de promoción se basan en la cantidad de fondos de investigación que uno ha obtenido, más que en la calidad de la investigación en sí. Hoy, en la educación superior, importa menos lo que investiguemos que la capacidad de atraer grandes cantidades de dinero para hacerlo. Como señalaron Adorno y Horkheimer sobre la industria cultural: “Los distintos presupuestos en la industria de la cultura no guardan la menor relación con los valores fácticos, con el significado de los productos en sí”.

El desafío que nos plantea Dialéctica de la Ilustración es defender el valor de la universidad como lugar de pensamiento crítico, incluso cuando la noción misma de valor se degrada, tanto dentro como fuera de ella. Vivir la vida académica implica habitar esta institución de la Ilustración y, al mismo tiempo, situarse más allá de sus límites, donde sea posible criticar genuinamente el statu quo. Para Adorno y Horkheimer, el objetivo permanente es encontrar formas de escapar de ese statu quo para examinarlo críticamente y superarlo.

De ahí su defensa de un estilo lingüístico particular: cuando la opinión pública ha alcanzado un punto en el que el pensamiento se convierte inevitablemente en mercancía y el lenguaje en el

medio para promoverla, entonces cualquier intento de seguir el curso de tal degradación debe negar toda lealtad a las convenciones lingüísticas y conceptuales vigentes, no sea que sus consecuencias históricas mundiales lo frustren por completo.

Aquí aparece el sombrío diagnóstico que podemos extraer de Adorno y Horkheimer: la universidad, como institución ilustrada, es también una institución de dominación, en la cual el lenguaje y el pensamiento se mercantilizan sin cesar. Sin embargo, *Dialéctica de la Ilustración* es igualmente un producto de esa misma Ilustración, y ahí radica su esperanza: en las tensiones internas que la recorren.

8.4 Minima Moralia: Reflexiones de una vida dañada

Cuando Adorno regresó a Alemania en 1949, su equipaje contenía el manuscrito final y completo de *Minima Moralia*. Tras su publicación, el éxito tomó a Adorno por sorpresa y fue fundamental para que estableciera su nombre tan rápidamente en su país de nacimiento²⁵⁴. Adorno fue acertado, ya que había una creciente necesidad intelectual de una alternativa al neoconservadurismo asociado con el pensamiento de Heidegger, al cual Adorno siempre se había opuesto. Su popularidad también proviene, quizás, de la impresión de que el libro ofrece consejos sobre cómo llevar una buena vida, pero su significado es mucho más complejo que eso. *Minima Moralia* se divide en tres secciones que reflejan los años en los que se escribió: 1944, 1945 y 1946-1947. Hay cincuenta aforismos en cada sección. El primer conjunto fue escrito como un regalo de cumpleaños número cincuenta para Max Horkheimer, y el volumen está dedicado a él: “En gratitud y promesa”.

Los temas van desde cuestiones profundas como el totalitarismo, la vida en el exilio y la industria de la cultura, hasta observaciones más cotidianas sobre el divorcio o la despedida en un andén ferroviario. Como ocurre con los tres libros examinados en este capítulo, el estilo de *Minima Moralia* está intrínsecamente ligado a su mensaje. La elección de aforismos de diferentes longitudes en lugar de la prosa estándar es deliberadamente fragmentaria. Así también, sugiere el análisis de Adorno, es la vida moderna. Pero, fiel a una comprensión dialéctica, estos aspectos fragmentarios son a la vez signos de daño y oportunidades de esperanza.

Como siempre, Adorno se esfuerza por dar voz a ideas y valores que parecen cada vez más imposibles a la sombra del auge del totalitarismo, el cual es, a su juicio, la interpretación natural de la Ilustración más que su negación. Así, el estilo fragmentario abre fisuras de resistencia:

Adorno busca decir lo indecible. En esta colección, el uso exacto y preciso del lenguaje alcanza su cenit. No hay palabra sobrante. No se escatima ningún significado. De hecho, Adorno juega con el lenguaje de la manera más seria. *Minima Moralia* es poética, lírica e irónica, y muestra cómo Adorno gusta de emplear frases o títulos conocidos, cambiando solo una o dos palabras. Estos cambios producen un significado opuesto al original y, al mismo tiempo, devuelven el pensamiento a ese origen. Así, mediante ironías e inversiones, Adorno critica a la sociedad sin recurrir a las ideas imperantes que considera ilegítimas.

El carácter fragmentario de los aforismos refleja un pensamiento que intenta escaparse de sí mismo. *Minima Moralia* no se limita a reflexionar sobre la vida dañada; también busca comprender cómo vivir esa vida. Y el daño mismo alberga significados gemelos: daño e imperfección. Ambos están cargados de sentimientos, emociones y pasiones. Podemos interpretar estas observaciones dentro de una comprensión de la vida universitaria como una forma de vida dañada en dos sentidos. El más evidente apunta a la implacable agenda neoliberal de comercialización y mercantilización. Este es el destino “natural” al que han llegado nuestras instituciones de la Ilustración, siguiendo caminos que parecen de sentido común para quienes las impulsan.

Pero estos puntos son obvios y se repiten con frecuencia en la literatura actual sobre educación superior. Lo que Adorno ofrece es una advertencia no para quienes promueven la agenda neoliberal, sino para quienes buscamos oponernos a ella. Consideremos el aforismo “Antítesis”, en el que Adorno escribe:

“El que se mantiene al margen corre el riesgo de creerse mejor que los demás y utilizar mal su crítica de la sociedad como una ideología para su interés privado” (p. 26).

Así, los críticos de la universidad neoliberal no pueden simplemente asumir una superioridad moral, pues tal postura es indulgente y engañosa. Una y otra vez, Adorno advierte contra la complacencia inherente al supuesto de “nuestra propia elección superior”. Concluye: “El único camino responsable es negarse a sí mismo el mal uso ideológico de la propia existencia y, para los demás, comportarse en privado con la modestia, la discreción y la falta de pretensiones que se requiere, ya no por una buena educación, sino por la vergüenza de todavía tener aire para respirar en el infierno”.

Por supuesto, Adorno no está recomendando que actuemos en privado con docilidad frente a las fuerzas dominantes; de hecho, advierte contra la retirada a la vida privada ante el daño de la esfera pública. Hoy lo vemos en formas en que los académicos se refugian en agendas de investigación privadas, persiguiendo métricas de aprobación para obtener promoción y tratando su capacidad de generar conocimiento como moneda de cambio, en lugar de como una oportunidad de resistencia.

Adorno ofrece inspiración, pese a su tono pesimista, sobre cómo vivir una vida dañada dentro de la universidad y cómo encontrar posibilidades para prosperar en fisuras de resistencia. Para apreciar esto, debemos comprender las formas de daño que atraviesan la vida universitaria: las distorsiones y mutilaciones derivadas de convertir todas las relaciones en relaciones comerciales y lucrativas; el cierre de espacios para vínculos abiertos, provisionales e incompletos con el conocimiento; y la reescritura de nuestros propósitos en términos de logros individuales más que de progreso social.

Adorno incluso parece prever nuestro descenso a una cultura en la que todo debe ser medido para ser valorado:

“Todo lo que no se reifica, no se puede contar y medir, deja de existir”.

Y, sin embargo, lejos de ser solo desesperanza, es justamente el daño producido por estas fuerzas el que ofrece una vía para la resistencia:

“La astilla en tu ojo es la mejor lupa”.

Hay aquí un mensaje poderoso para los académicos de hoy: resistir el discurso dominante del gerencialismo y el consumismo. Debemos pensar creativamente en formas alternativas de expresión que nutran enfoques de la vida social capaces de desafiar el statu quo. Necesitamos no solo un nuevo vocabulario para la universidad y su papel en la sociedad, sino también una nueva gramática de lo que significa la vida intelectual. Peor que ajustarse al léxico dominante es retirarse a un silencio privado:

“La obviedad del desastre se convierte en una ventaja para sus apologistas: lo que todos saben, nadie necesita decirlo, y encubierto es el silencio que se permite que proceda sin oposición”.

Por tanto, nuestro desafío es no sufrir el silencio ni sufrir en el silencio. A medida que avanzamos en nuestras vidas dañadas dentro de esta institución de la Ilustración, podemos ubicar esas fisuras de resistencia en las que el pensamiento puede tener, como argumentó Adorno, momentos de espontaneidad y momentos de resistencia.

Dialéctica negativa se describe a veces como la obra maestra de Adorno, pero sería artificial distinguirla del conjunto general de su trabajo. Publicado originalmente en 1966, el texto refleja claramente el carácter de Adorno. Es intransigente, complejo, intimidante y significativo. Con Dialéctica negativa, Adorno establece un nuevo aspecto del pensamiento en el corazón de su obra filosófica: la no identidad. Adorno busca una noción de comprensión más rica, más compleja, menos segura y más dinámica, que pueda tener alguna posibilidad de escapar de la opresión del statu quo. El significado se vuelve multifacético y, en última instancia, debemos aceptar la correspondencia imperfecta entre pensamiento y cosa. Tratar de vincular objetos a definiciones simples o convenientes resuena con las mismas formas de dominación descritas en Dialéctica de la Ilustración y Minima Moralia.

La alternativa, argumenta Adorno, es una dialéctica mutua entre lo universal y lo particular, de modo que ningún aspecto de lo particular se pierda en lo universal. Aquí podemos ver por qué el pensamiento de Adorno puede describirse como inquieto: siempre está en movimiento, vagando en busca de significado y encontrando solo momentos de descanso provisionales e inadecuados.

Una vez más, podemos volver a la pasión de Adorno por la música de Schönberg y reconocer la nota atonal en Dialéctica negativa, así como las implicaciones para nuestro propio pensamiento: debemos trabajar con una idea en lugar de quedarnos satisfechos con haber encontrado una etiqueta o categoría para ella. Adorno prosigue este punto considerando la idea de libertad, que, afirma, "puede definirse solo en la negación, correspondiente a la forma concreta de una falta de libertad específica"²⁵⁵. Adorno utiliza ejemplos como la abolición de la esclavitud y la liberación de la mujer para demostrar este enfoque. Aquí podemos entender cada uno de estos movimientos como la negación de las condiciones de falta de libertad que les dieron origen. Adorno plantea así su desafío a la lógica convencional de tesis, antítesis y síntesis que conduce a un feliz desenlace. Condena la ilusión de que la dialéctica conduce necesariamente a un resultado positivo. De este modo, la dialéctica se considera siempre de manera negativa: como un movimiento de negación, más que de síntesis.

Para comprender cómo podemos trabajar con la dialéctica negativa y la no identidad, se requiere una idea adicional desarrollada por Walter Benjamin, que se entreteje en el enfoque: las constelaciones. El significado no proviene de una sola etiqueta o identidad, sino de constelaciones de experiencias que se cruzan. La naturaleza inherentemente dinámica del pensamiento de Adorno se hace así evidente. Las implicaciones para la universidad, como lugar de creación y crítica del conocimiento, son claras. La dialéctica negativa de Adorno y la idea de la no identidad apuñalan el corazón de los intentos por domesticar el conocimiento en métricas fáciles o fragmentos medibles que puedan ser auditados escrupulosamente por instituciones de acreditación y certificación. Surge así el imperativo moderno de que los investigadores confirmen el impacto de su trabajo antes de comenzar, con el fin de recibir financiación para esa investigación. Esto cambia las bases de nuestra comprensión del conocimiento complejo en el corazón de la educación superior. Exige una permanencia e incontrovertibilidad que fuerzan el significado en categorías estrechas, a través de las cuales, irónicamente, se reduce la comprensión genuina.

Así, el desafío para la universidad hoy es tanto temporal como epistemológico. Si la comprensión es dinámica, provisional pero no relativa, entonces los patrones de investigación y de creación de significado no encajan fácilmente en los plazos prescritos y los ejercicios de excelencia en investigación. Hay una idea más, desarrollada en Dialéctica negativa, que queremos conectar con cómo vivimos hoy en la universidad. Y esta es la noción de Adorno de la “frialidad burguesa”: la capacidad de funcionar, e incluso prosperar, mientras todo a su alrededor sufre decadencia. Así, Adorno revisita su comentario anterior —“Escribir poesía después de Auschwitz es bárbaro”— y afirma: “Puede que haya sido un error decir que después de Auschwitz ya no se podían escribir poemas. Pero no está mal plantear la cuestión menos cultural de si después de Auschwitz se puede seguir viviendo, especialmente si uno que escapó por accidente, uno que por derecho debería haber sido asesinado, puede seguir viviendo. Su mera supervivencia exige la frialdad, el principio básico de la subjetividad burguesa, sin el cual no podría haber existido Auschwitz”.

Puede parecer difícil, incluso impropio, transferir la discusión de Adorno sobre Auschwitz al ámbito de lo cotidiano, pero esta es una necesidad real porque, después de todo, fue una serie de acciones cotidianas las que permitieron que ocurrieran los horrores de Auschwitz. Pero nos gustaría sugerir que, como miembros de la universidad, **debemos revisar hasta qué punto manejamos nuestra vida profesional a través de este atributo de frialdad burguesa.** Estos términos emotivos parecen fuera de lugar en un discurso de gerencialismo y garantía de calidad. Pero de nuevo, seguramente, las posibilidades de una educación e

investigación transformadoras se encuentran en esos momentos en los que hacemos caso omiso de esta frialdad y nos comprometemos a nivel afectivo. Pero aquí hay un imperativo institucional, además de individual. Se trata de las formas en que nuestras universidades se conectan con el mundo social en el que están situadas. Y la ironía de que cuanto más se moldean las universidades en base a un sentido instrumental de relevancia económica y de utilidad para el “mundo real”, más abrazan esta frialdad burguesa que necesariamente las aleja del sufrimiento real: y el sufrimiento real abarca el mundo real.

8.5 Teoría y práctica

Queremos terminar con un ensayo de Adorno titulado “Marginalia to Theory and Praxis” porque tiene una relevancia conmovedora para nuestra comprensión de la naturaleza y los propósitos de la universidad. Leemos la exploración más directa de Adorno sobre la relación entre la teoría y la práctica en un ensayo más que como una conferencia, pues las protestas estudiantiles contra Adorno —e irónicamente contra su resistencia percibida a poner la teoría en práctica— le impidieron impartir la conferencia según lo planeado.

Adorno no solo vio interrumpida su conferencia, sino que los acontecimientos llegaron a un punto crítico cuando llamó a la policía para desalojar a los estudiantes de los edificios universitarios. En la superficie, podríamos extraer aquí algunas conclusiones sobre las tensiones generacionales dentro de la universidad y sobre las muy diferentes experiencias de vida entre estudiantes y académicos. Pero esto no alcanza el núcleo de lo que revelan este ensayo y las respuestas de Adorno a las protestas estudiantiles. Porque fue debido a su compromiso inquebrantable con la interrelación entre teoría y práctica, tal como se describe en este ensayo, que Adorno se sintió incapaz de responder positivamente a las demandas de los estudiantes de que “hiciera algo”. El pensamiento mismo es un acto asombrosamente práctico según Adorno. Y practicar sin pensar es simplemente tiranía, o como dijera el Nicolaita Samuel Ramos en “El perfil del hombre y la cultura en México”, el divorcio entre teoría y práctica en México es el mayor de los males de nuestra cultura²⁵⁶, Adorno lo dice:

Debe producirse una conciencia de teoría y praxis que no divida a las dos de manera que la teoría se vuelva impotente y la praxis se vuelva arbitraria, ni refracte la teoría a través de la primacía archiburguesa de la razón práctica proclamada por Kant y Fichte. Pensar es un hacer, la teoría una forma de praxis; ya la ideología de la pureza del pensamiento engaña sobre esto. El pensamiento tiene un doble carácter: es inmanentemente determinado y riguroso, pero es un modo de comportamiento inalienablemente real en medio de la realidad. (Adorno)

De nuevo volvemos al tema que recorre el trabajo de Adorno: encontrar esos momentos y espacios para escapar del status quo. Por tanto, su defensa de la teoría es igualmente una defensa de los lugares intelectuales de resistencia. Pero esto no busca promover la teoría por encima de la práctica, sino enfatizar en todo momento la fuerte interconexión entre ambas. Ese fue el problema que Adorno vio en algunos elementos del movimiento estudiantil, cuando la acción — cualquier acción— se volvía virtuosa en sí misma, y cualquier inacción se consideraba un retroceso a la teoría.

Si consideramos la universidad como un lugar fundamentalmente comprometido con el conocimiento complejo, entonces Adorno ofrece la explicación más poderosa de por qué ese conocimiento es importante y por qué nuestras formas de compromiso con él también lo son. Las oportunidades para el cambio y la resistencia surgen de la capacidad de ofrecer una oposición práctica al pensar de manera diferente a lo que ya es. De hecho, resulta apropiado que, durante este período turbulento de su carrera académica, Adorno encontrara tiempo para defender la reedición de *Dialéctica de la Ilustración*, que había estado agotada durante algún tiempo. Adorno creía firmemente que este trabajo todavía tenía relevancia para la sociedad y quería activamente que "desempeñara un papel en el presente"²⁵⁷. Así, cuando algunos estudiantes que protestaban preguntaron "¿qué estaba haciendo Adorno?", la respuesta está ahí en el texto: **se esforzaba por dar voz a lo indecible.**

8.6 Conclusión

En su historia fundamental de la Escuela de Frankfurt se observa lo siguiente: el papel del intelectual —llegó a crear el Institut con creciente certeza— era seguir pensando aquello que se estaba volviendo cada vez más impensable en el mundo moderno.

Adorno, en toda su gloriosa obstinación e idiosincrasia, llevó esta creencia hasta el final. Nuestra lectura de Adorno puede ser más optimista que otras versiones de su obra, pero defenderíamos nuestra posición señalando que las cosas nunca se volvieron tan horribles y sombrías como para que Adorno dejara de ver propósito en señalar lo horribles y sombrías que eran. Su filosofía ofrece resistencia contra el status quo, y su apasionada defensa del valor del pensamiento proporciona un fundamento de lo que la educación superior puede y debe ser. Entendida dialécticamente, la universidad es a la vez parte de la maquinaria del status quo y una fuente

potencial de cambio emancipatorio. Pero esto último no debe asumirse como algo dado o complaciente.

El desafío al considerar el futuro de la universidad debe ir más allá de un acuerdo autocomplaciente: la mercantilización y el consumismo son malos; las universidades y el aprendizaje son buenos; todo lo que necesitamos es volver a la Edad de Oro, cuando las universidades estaban en el centro de todo lo noble. No. No lo debemos asumir así. No existió tal Edad de Oro. Y las fallas y debilidades actuales de la educación superior no han sido simplemente impuestas al sector académico. El gobierno no nos ha obligado por completo a medirlo todo y a valorar únicamente lo que encaja en las exigencias de la hoja de cálculo financiera y del cálculo político. Hemos sido cómplices. Una fuerza laboral asombrosamente bien educada ha permitido —y en ocasiones incluso alentado— los mismos cambios que tantos ahora denuncian.

¿Cómo hemos dejado que esto suceda? Eso es lo que preguntaría Adorno. Y no habría una sola respuesta, sino muchas preguntas difíciles.

Módulo 9. ¿Nada para la comodidad de la universidad?

9.1 Introducción

¿Cómo entender la sociedad moderna? ¿Cómo debemos entender el “conocimiento” en la sociedad moderna? ¿Cómo debemos entender la “cultura”? ¿Cómo vamos a entender la comprensión que la humanidad tiene de sí misma? ¿Qué herramientas podrían permitir la mejor comunicación sobre el mundo? Estos son los tipos de preguntas con las que Ernest Gellner luchó, y todas son fundamentales para cualquier comprensión seria de lo que significa ser una universidad.

De ello se desprende, por tanto, que la obra de Ernest Gellner es indispensable para el estudio de las universidades y la educación superior y, asimismo, que sus escritos deberían aparecer regularmente en las bibliografías de trabajos en ese campo. Sin embargo, uno busca casi en vano el nombre de “Gellner” en las bibliografías de artículos y libros dedicados al estudio de la educación superior. Sus escritos son, en gran medida, ignorados allí. La obra de Ernest Gellner resulta crucial para comprender la educación superior y, al mismo tiempo, ofrece una o dos sugerencias sobre las razones de su negligencia dentro de los estudios de la educación superior.

9.2 Vida y obra

Ernest Gellner fue un filósofo, teórico social, antropólogo y teórico de la cultura británico-checo que aportó ingenio, pensamiento e ideas a gran escala, así como una combatividad feroz en defensa de la razón, la libertad y la apertura. Al igual que muchas familias intelectuales judías, su familia abandonó su hogar en Europa Central en la década de 1930 (en Praga) y se dirigió a Inglaterra. Allí, Ernest Gellner recibió su educación universitaria.

A finales de la década de 1940, Gellner comenzó su carrera académica y se trasladó rápidamente a la London School of Economics. En 1962, se convirtió en profesor de filosofía, lógica y método científico, después de haber obtenido su doctorado mediante un estudio antropológico sobre los bereberes del norte de África. En 1974 se trasladó a Cambridge para ser jefe del Departamento de Antropología y ocupar la cátedra William Wyse. En 1993 regresó a Praga, ahora poscomunista, y a la nueva Universidad Centroeuropea, donde se convirtió en director del Centro para el Estudio del Nacionalismo. En 1995 sufrió un infarto y murió en su casa de Praga, poco antes de cumplir 70 años.

Un intelectual público genuino, Gellner dio charlas, apareció en los medios de comunicación — incluidas discusiones televisivas— y produjo una prolífica corriente de artículos y folletos. Sin embargo, es principalmente en sus libros donde descansa su reputación. Su primer libro (1959), *Words and Things*, fue un ataque a la filosofía lingüística, cuyo objetivo principal fue la filosofía tardía de Wittgenstein, y que marcó un rumbo que siguió a lo largo de su vida. Los títulos de algunos de sus otros libros muestran con claridad su amplitud: *Saints of the Atlas*; *Thought and Change*; *Reason and Culture*; *Plough, Sword and Book*; *State and Society in Soviet Thought*; *Conditions of Liberty*; *Nations and Nationalism*; y, de manera póstuma, *Language and Solitude: Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilemma*. Su biografía intelectual ha sido trazada con detalle por John Hall.

Entre las influencias intelectuales en el pensamiento de Gellner destacan dos en particular: Kant y Malinowski. Llama la atención que uno sea filósofo y el otro antropólogo. La observación da testimonio de los recursos eruditos de Gellner, pero los dos nombres hacen más. Por un lado, en Kant había un mundo real, incluso si solo podemos acercarnos a él vagamente y siempre seremos insuficientes para desentrañarlo. Por otro lado, en Malinowski, el empirismo radical y el holismo cultural se mezclaron²⁵⁸”

El mundo era —y es— real; presenta problemas reales, y esos problemas no pueden resolverse apelando al lenguaje o señalando, a la manera de Wittgenstein, “formas de vida”. Más bien, para Gellner, tales problemas solo pueden abordarse seriamente mediante una combinación de métodos empíricos y un sentido reflexivo de la cultura en la que esos métodos encuentran su legitimidad. Nos parece que esta combinación de realismo y una perspectiva sinóptica y cultural es crucial para cualquier comprensión adecuada de la universidad y de la educación superior contemporáneas. Sería, para robarle las palabras de Gellner, una comprensión de las restricciones cognitivas y sociales que limitan nuestras opciones y ayudan a tomar nuestras decisiones²⁵⁹”. Por el momento, sin embargo, tenemos especulaciones sobre la universidad con bastante poca atención a los hechos del asunto, y tenemos un trabajo empírico detallado que más bien evita pensar demasiado e imaginar las grandes opciones frente a nosotros; pero rara vez se encuentran ambos. La influencia de Gellner se encontraba en tres niveles. En primer lugar, estaba su legado dentro de las comunidades académicas especializadas con las que su obra conectaba directamente. El trabajo de Gellner fue especialmente influyente en el desarrollo de teorías tanto del nacionalismo como del islam. En segundo lugar, se extendía al resto del mundo interesado en las ideas. El ataque de Gellner a la filosofía del lenguaje ordinario —inspirada por Wittgenstein— fue particularmente influyente (aunque no dentro de la filosofía), y también llegó a ser visto como un sagaz comentarista social y político capaz de situar los acontecimientos contemporáneos en una amplia perspectiva social y cultural. En tercer lugar, la influencia de Gellner residía en su manera de escribir. Su prosa está llena de ingenio, comentarios incisivos y una accesibilidad seductora. Este estilo contrasta claramente con el de muchos que escriben hoy sobre la universidad y la educación superior.

9.3 Pensamiento y cambio

Pensamiento y cambio (Gellner 1964) fue quizás el primero de los muchos libros de Gellner que identificó y abordó directamente los grandes temas característicos de su obra. En él, no solo vemos la filosofía, la sociología y la antropología a fuego lento, sino que también vemos cuestiones que iban a preocupar a Gellner, como el nacionalismo y los esfuerzos por entender el "conocimiento" como una entidad sociocultural²⁶⁰. Quizás el argumento central del libro podría expresarse de esta manera. Desde un punto de vista antropológico, el mundo industrializado moderno ha surgido recientemente y posee un modo característico de comprensión: el de la ciencia. Sin embargo, la comprensión de la humanidad de sí misma se ha quedado atrás, generalmente en filosofía y cultura, y especialmente en sus ideas de progreso y evolución, pensamiento y conocimiento, y nacionalismo y Estado. En particular, la humanidad ha llegado a

creer que es independiente del mundo y que sus percepciones tienen una especie de autosuficiencia; que aportan su propia legitimidad. Tomemos, por ejemplo, la actitud de la humanidad hacia lo que se considera progreso. La "objeción moral" - como dice Gellner - a lo que pasa por progreso es susceptible de disfrazarse con racionalizaciones tales como "la autonomía del juicio moral" y - otra opción citada en otra parte por Gellner -una elección existencial²⁶¹. Pero, insta Gellner, "considere la enorme y, de hecho, cómica arrogancia involucrada en esto". ¿Podemos realmente optar por no participar de esta manera? ... ¿No es nuestro intento de independencia destinado a ser ilusorio²⁶²?". Con esta postura, la de la autonomía de la moral: somos como un comandante de una fortaleza que desafía al enemigo que asedia desde las murallas, y que ignora alegremente que toda la guarnición detrás de él está a sueldo de los oponentes. [Todos nuestros compañeros rebeldes y nosotros mismos no somos sino agentes provocadores de ese mundo al que desafiaríamos ... [así que] fallando en considerar la posibilidad de traición interna. No puedo pensar en una mejor descripción de la situación actual en el estudio de la educación superior, y en dos sentidos. En primer lugar, hay muchas dudas sobre el "neoliberalismo" y la "mercantilización" en la literatura sobre educación superior. Ciertamente, hay preocupaciones justificadas que se deben imponer al neoliberalismo y la forma en que se ha comercializado la educación superior²⁶³.

El implacable bombardeo de los críticos contra el neoliberalismo y la mercantilización ha creado, precisamente, la sensación de que las universidades están siendo asediadas desde fuera de sus muros. Pero lo que ha surgido es un vacío total respecto a las fuerzas dentro de la propia comunidad académica. Y así sucede que las fuerzas internas están involucradas en un proceso de socavamiento al menos tan formidable como el de afuera.

Es particularmente sorprendente que la filosofía y la teoría social, entendidas de manera muy amplia, hayan sido hechizadas durante los últimos tres cuartos de siglo, más o menos, por una sucesión de modas intelectuales que incluyen el relativismo, la etnometodología, la fenomenografía, las "formas de vida", la teoría que carga nuestro estar atrapado por "ideologías", el constructivismo, el deconstruccionismo y el posmodernismo. El vínculo entre estas ondas de pensamiento es que cada una niega, o minimiza severamente, la existencia de un mundo independiente de nuestra comprensión del mundo; y cada uno de ellas niega implícitamente, por lo tanto, que pueda haber un "conocimiento" serio que nos diga algo sobre el mundo²⁶⁴. Para cualquier filosofía de la educación superior, el resultado de esta forma de pensar es que la alfombra se tira de debajo de los pies. Durante siglos, la universidad ganó su identidad a través de un marco particular de presuposiciones: a saber, que había un mundo y que era parte

de la tarea de la universidad llegar a comprender ese mundo mediante la adquisición de conocimientos bien fundados. Esta adquisición tomó dos formas.

Por un lado, se esperaba que los académicos estuvieran activos en la búsqueda de nuevos conocimientos sobre el mundo; en resumen, que participaran en la investigación. Y, si no eran ellos mismos tan activos, se esperaba que valoraran el conocimiento y que tuvieran interés en la erudición.

Por otro lado, se esperaba que los estudiantes asimilaran los frutos de este conocimiento, que llegaran a comprender sobre qué era razonar y que formaran juicios críticos sobre el mundo.

Todo esto ha sido puesto en el banquillo por las modas intelectuales que acabamos de señalar. Juntas, han lanzado un Exocet contra la idea de un mundo cada vez más conocido; ahora, el mundo es, en gran medida, lo que creemos o deseamos que sea. Pero si este es el caso, no está en absoluto claro cuál es el propósito de la universidad. Ahora bien, el conocimiento es simplemente una metanarrativa que solo merece nuestra incredulidad²⁶⁵ o es un tótem de una forma de vida sin nada de sustancia más allá de sí misma y que constituye sólo un "disenso"²⁶⁶. Gellner no tenía nada que ver con un conjunto de narices tan introvertido y egoísta. Por ejemplo, observa, en ese mismo libro, que una suposición bajo gran parte de este patrón de pensamiento "posmoderno" o "poshistórico" es que "no podemos saltar de nuestra piel social, biológica y psicológica: no podemos, en nuestros pensamientos, cogniciones y valoraciones, optar por salir de este mundo".

El comentario de Gellner fue inequívoco: por nuestra parte, no aceptamos el argumento de que, como no podemos optar por salir de este mundo, nuestros juicios deben ser sus juicios. (...) Debemos, al final, cometer la arrogancia de suponernos, ocasionalmente, fuera de este mundo y juzgarlo, a pesar de que también sabemos que siempre somos parte de él. Pero debemos hacerlo con los ojos abiertos, conscientes de la extrema incomodidad de nuestra posición.

Esto es crucial para cualquier comprensión seria de la educación superior. Nunca puede ser suficiente preocuparse únicamente por conceptos —como "justicia" o "igualdad"— o por los pensamientos de los grandes filósofos, por la luz que su pensamiento pueda arrojar sobre lo que es ser una universidad. Tampoco puede ser una estratagema legítima sugerir que la forma universitaria dominante tal como la conocemos es simplemente un producto del Norte global que, durante siglos de colonialismo, ha sometido al Sur, como algunos sugieren ahora.

Y tampoco es suficiente lanzarse a una nueva "línea de vuelo"²⁶⁷, imaginando una nueva, e incluso utópica, idea de la universidad. Estas tachuelas tienen valor, pero no pueden salir

adelante. Para eso, debemos tratar de comprender el mundo tal como es y “cometer la arrogancia de juzgarlo”. Por lo tanto, al llevar la obra de Gellner a la comprensión de la educación superior, se sugiere la siguiente observación.

Hay muchas críticas sobre la comercialización de la educación superior y la creciente intensidad de las auditorías de las universidades, de su personal y de sus programas de estudio. Tales críticas implican que la universidad contemporánea ha perdido su autonomía y ha sido minada desde fuera de los muros del campus. Este es, sin duda, el caso, pero la fuerza implacable con la que se sostiene dicho argumento descuida la posibilidad de que la universidad haya sido socavada también desde dentro de sus propios muros.

Volviendo a las palabras de Gellner, es como si los críticos del neoliberalismo “ignoraran alegremente que toda la guarnición detrás [de ellos] está a sueldo de sus oponentes. Todos nuestros compañeros rebeldes y nosotros mismos no somos más que agentes provocadores de ese mundo al que desafiaríamos”. (...) ¿Qué podría ser más beneficioso para los poderes situados más allá de los muros de la universidad que el hecho de que su trabajo sea ayudado desde dentro de la propia institución?

Los mismos filósofos y teóricos que podrían haberse inclinado a tratar de comprender el mundo y a vislumbrar nuevas posibilidades simplemente han abandonado el fantasma y se han retirado a modos de pensamiento y práctica académica bastante burocráticos, que nunca van a producir nada. Tanto en sus prácticas académicas dominantes como en su autocomprensión, la universidad retrocede, casi ajena a las turbulentas aguas en las que se encuentra. No habrá ideas radicales provenientes de este espacio neoliberal.

9.4 La legitimación de las creencias

La modernidad, es decir, los últimos tres o cuatro siglos, se caracteriza en parte por tipos particulares de sistemas de creencias. En su corazón se encuentra el surgimiento de la ciencia, pero hay una penumbra más amplia de elementos epistémicos en acción, incluidas las ideas de conocimiento, verdad, razón, comprensión y la relación del conocedor con el mundo. ¿Cómo legitimar todo esto? Estos fueron los temas del libro de Gellner (1974), **The Legitimation of Belief**, temas que han cobrado especial intensidad en los últimos tiempos²⁶⁸. En un pasaje característico de ese libro, Gellner se refiere al influyente estudio de Thomas Kuhn (1970) sobre "La estructura de las revoluciones científicas". Gellner observa que, para Kuhn, los datos nunca

hablan por sí mismos, sino que siempre están cargados de teoría: "no hay datos" puros²⁶⁹". Como observa Gellner, la descontaminación epistémica total de la experiencia a partir de conceptos nunca se ha logrado; además, parece en principio imposible. Pero tal situación parece poner al empirismo en el banquillo: los datos puros resultan no ser ni puros ni enteramente datos. Sin embargo, simplemente no sirve decir que, debido a que los intentos de "reducir" el mundo 3-D —el mundo rico de la experiencia ordinaria— a un mundo 2-D —de datos neutrales y puros— han fallado, entonces el mundo 3-D, el mundo de la vida, debe tomarse como dado. Esta es una falacia terrible, y aquí Gellner hace un movimiento aparentemente simple y, sin embargo, poderoso: la pregunta sobre cómo se conoce el mundo "sigue siendo insistente... porque no hay uno, sino muchos mundos vividos rivales".

Este movimiento logra varias cosas. Nos recuerda que la racionalidad moderna no es más que una forma de vida entre otras, pero también observa que esa epistemología ha adquirido poderes que le permiten distanciarse de otros sistemas de creencias y juzgarlos. Gellner solía señalar en sus escritos que las formas de vida nunca hablan por sí mismas y que cualquier apelación, al estilo de Wittgenstein, a las formas de vida nunca resuelve los problemas fundamentales. Como observa en el pasaje en cuestión, la fácil aceptación del mundo es inútil. Nuestro mundo no se justifica a sí mismo; al contrario, cualquier visión del mundo está impregnada de suposiciones dudosas. Son esos supuestos ampliamente compartidos los que deben cuestionarse.

Todo esto es directamente aplicable a cualquier comprensión de la educación superior y de la universidad. Por ejemplo, en el trabajo dentro de las ciencias sociales, a los estudiantes que realizan investigación cualitativa a menudo se les considera asumiendo que los datos hablan por sí mismos. Se mantiene la fe en los entrevistados citándolos extensamente, utilizando programas de computadora para identificar sus palabras clave y temas, y atribuyéndoles validez. A menudo se ofrece muy poco en forma de comentario, y mucho menos de análisis crítico. Lo que está en juego aquí es la sensación de que una forma de vida es valiosa en sí misma y que la mejor manera de hacerle justicia es sacarla a la luz y dejar que los entrevistados —por lo general, aquellos en situaciones de pobreza o en condiciones muy limitadas— expresen su voz sin interrupciones ni comentarios críticos.

Aquí está presente una falta de inclinación a emitir juicios sobre las percepciones de los entrevistados. Siendo caritativos, se podría decir que tal aversión surge de un profundo respeto del investigador hacia sus entrevistados, quienes, como se ha señalado, suelen ser personas marginadas, oprimidas, impotentes o que recientemente han experimentado cambios dramáticos

en sus vidas. Sin embargo, tal reticencia es una consecuencia directa e inevitable de la postura “construccionista” que los impregna. La epistemología y la ontología se entrelazan aquí: en su trabajo hay tanto una sensación de que las percepciones del mundo poseen validez total como la creencia de que el mundo no es más que conjuntos de percepciones. Desde ese punto de vista, sería descabellado intentar cualquier tipo de juicio sobre tales percepciones, y estaría totalmente prohibido contraponer una lectura del mundo que fuera independiente de las percepciones reveladas.

Esta postura de nuestros estudiantes es tanto una mala teoría social como una mala filosofía. Un concepto como el de ideología queda implícitamente descartado, porque comete el crimen de llamar la atención sobre el carácter limitado de verdad de las percepciones sociales. La idea de ideología permite juzgar que cierto grupo ve el mundo de tal o cual manera —por ejemplo, un grupo social empobrecido puede considerar que un partido político populista actúa en su beneficio—, pero que el mundo, de hecho, es bastante diferente.

Observe la implicación: nuestros investigadores creen que están haciendo plena justicia a sus entrevistados, pero al rehusarse a contrastar las creencias de estos con juicios a la luz de lecturas independientes del mundo, en realidad están cimentando y respaldando esas creencias. Los aspirantes a investigadores radicales resultan ser, aunque sin saberlo, agentes ideológicos que contribuyen a dejar el mundo tal como está.

Como Gellner observó con frecuencia, el mundo nunca habla por sí mismo, ni tampoco las formas de vida. De hecho, el mundo a veces habla incluso de manera falsa o irracional, ya que ello redundaría en interés de ciertos segmentos del propio mundo. Para que el comentario gane sus espuelas, es necesario que ejerza su juicio. Esto, como también señaló Gellner, no es nada fácil. Uno tiene que cometer la “arrogancia” —palabra del propio Gellner— de creer que está en posición de juzgar y de suponer que puede obtener una posición de relativa independencia, aun cuando se sepa que, como se ha dicho, no podemos saltar por completo de nuestra propia situación psicológica o de nuestra piel sociológica. Este salto “extraterrestre” puede y debe intentarse, pero nunca de una manera fácil.

9.5 Razón y cultura

La modernidad y el mundo occidental están en dificultades, como observa Gellner. Han producido, simultáneamente, formas de comprender el mundo y comunidades que defienden las

formas asociadas de razón; formas tan poderosas que son capaces de reflexionar sobre sí mismas. Por ello, están atrapados en un doble vínculo. La modernidad no sabe si debe celebrarse por sus capacidades racionales y sus modos de conocimiento, o si, por el contrario, debe seleccionarlos, exponer sus falibilidades y, en última instancia, dismantelarlos.

Vinculada a esta tensión aparece la noción de cultura. La modernidad no sabe si congratularse por su cultura productora de conocimiento o si, por el contrario, debe socavar dicha cultura, pues está destinada a ser limitada: como mera cultura del Norte o del Sur, de las potencias coloniales, o como un artefacto defectuoso cuyo origen compromete sus pretensiones de universalidad. Hoy asistimos a una reacción particular contra este conjunto de supuestos, personificados especialmente en la polarización Norte-Sur, y en el habla de "colonización epistémica", en la que Connell es quizá el principal exponente²⁷⁰. Y esas ideas se están abriendo camino en la erudición de la universidad en México contemporánea²⁷¹. En la emergencia COVID-19: "Es posible ofrecer nuevas ideas sobre las experiencias y necesidades de los estudiantes. Además, como más universidades en todo el mundo utilizarán el aprendizaje remoto y en línea, la necesidad de comprender las fortalezas y debilidades es fundamental. Es probable que más estudiantes que nunca aprendan en línea y las facultades deben ser más que simplemente "expertos en tecnología"²⁷²". Además, "prácticamente la totalidad de los programas gubernamentales e institucionales de mejoramiento del profesorado está enfocada a los contratados a tiempo completo, lo que acarrea problemas en la habilitación profesional y docente de la mayor parte de los profesores de educación superior en México que son por horas"²⁷³.

Gellner trata algunos de estos temas en su obra (1992) *Reason and Culture*²⁷⁴. La razón se ha erigido en crítica de la cultura. Por eso, la cultura es a-racional y puede dejarse atrás o menospreciarse con seguridad, o ambas cosas. Esta, como observa Gellner, fue la postura de Descartes. El Cogito, ergo sum (pienso, luego existo) no quería tener nada que ver con la cultura. La humanidad se convirtió en humanidad no a través de la cultura, sino a través de la razón. "Con un espíritu verdaderamente racionalista, él [Descartes] decidió declarar la independencia del conjunto accidental de creencias, de toda acumulación cultural, y emprender de forma independiente una reexploración del mundo". No se trataba simplemente de una razón alardeada, sino de la razón del individuo: "Evidentemente, Descartes creía que podía hacerlo solo".

Vemos esta forma de pensar en la educación superior contemporánea. La formulación de políticas de educación superior en general, y de las universidades en particular, se ha convertido en una zona libre de cultura. Hoy, ¿en qué sitios web universitarios o en sus declaraciones de

misión encontramos alguna mención a la cultura como tal? ¿Dónde aparece, en las propuestas pedagógicas o en las estrategias de enseñanza, la idea de que parte de una educación superior adecuada consiste en ampliar la cultura del estudiante, sus valores y su relación con el mundo? Cualquier mención a la cultura está prácticamente ausente.

La razón técnica que resulta, con su enfoque en las habilidades de los estudiantes individuales, pretende que no es una cultura. Este descuido contemporáneo es un fenómeno reciente. En el Reino Unido, en la década de 1960, se publicó un importante informe nacional, el **Informe Robbins**, en el que la iniciación a una "cultura común" era uno de los cuatro objetivos de la educación superior²⁷⁵. Solo una generación después, en los Estados Unidos, la obra magna de Bloom, "El cierre de la mente estadounidense" expresó un lamento por la decadencia de la cultura, sobre todo en los campus estadounidenses²⁷⁶. La idea misma de cultura, por así decirlo con una C 'mayúscula, se ha convertido desde entonces en algo extravagante, y su despliegue no produce en algunos sectores más que aprensión. Por supuesto, hay explicaciones para esta aversión dentro de la academia a hablar de cultura y una es proporcionada por Gellner.

La universidad se enorgullece de su racionalidad, su imparcialidad e incluso, a la manera de Weber, de su libertad de valores. Se supone que la investigación desinteresada debe mantener la mirada al frente, orientada a buscar la verdad de los asuntos que examina. En el mejor de los casos, la cultura es una noción demasiado confusa como para detenerse en ella; en el peor, es un conjunto de supuestos capaces de contaminar la neutralidad de la investigación al introducir dudas sobre qué debe contarse como cultura real. Tal sensibilidad conduce rápidamente a una posición de relativismo cultural, diseñada para otorgar un trato igual a todas las culturas. La cultura, como tal, se convierte en una categoría profundamente problemática.

Gellner aborda este asunto de un modo que tiene aplicación directa para cualquier comprensión adecuada de la investigación académica. "Quizás no pueda haber cognición libre de cultura". No obstante, "lo que puede ser posible es que la humanidad alcance una forma de cognición que... esté ligada a un nuevo tipo de cultura...; y que esta forma de cognición sea mucho más potente que cualquier forma anterior de conocimiento; y que... se vea obligada a desprenderse de la ilusión de que puede reivindicarse, y además, no estará cómoda, y nunca podrá recuperar la comodidad". En otras palabras, la modernidad ha destruido —de manera cómoda para sí misma— formas poderosas de entender el mundo, y esto constituye una parte esencial de su propia cultura. Lejos de estar libre de cultura, la investigación moderna es, en efecto, una forma cultural dominante. Nótese que no bastará una defensa en el trabajo, digamos, de Tony Becher (1989)

quien expuso brillantemente las múltiples culturas que constituyen las diversas tribus académicas y territorios²⁷⁷”. Este conjunto de ideas añade matices a la imagen general que está pintando Gellner. La cuestión es que los modos de razonamiento que se han desarrollado *pari passu* con la evolución de la modernidad en general y, por tanto, la academia, son formas culturales importantes. Además, no existe una legitimación extramural del razonamiento moderno como forma de cultura.

9.6 Creencia en la razón

Vinculada a los temas de la obra de Gellner hay una cuestión que tiene una aplicación particular en la comprensión y las prácticas contemporáneas dentro de la academia: lo que podría denominarse creencia en la razón. Gellner reconoce que la razón ha recibido una paliza considerable. De hecho, muchos han intentado socavarla de diversas formas, tanto teóricamente como en la práctica. El ataque teórico es quizá el más importante: si la razón puede ser desmontada en este plano, entonces cualquier acción destinada a desplazarla o incluso destruirla quedaría justificada. Y sucede que, en una era de “posverdad”, ambos ataques —el teórico y el práctico— convergen con fuerza inusitada.

Gellner observa que quienes buscan socavar la razón por medios teóricos o filosóficos — irracionistas, negacionistas, populistas— provienen de múltiples direcciones. No se trata de quienes creen en Dios y buscan una fundamentación teológica para la razón. Más bien, “los oponentes cruciales de la Razón, en los tiempos modernos, son... aquellos que insisten en que debe ceder a una fuerza vital dentro del mundo, y... que deriva... su vigor... de su estado natural intramundano. (...) De ahora en adelante, solo los nativos pueden aspirar a gobernar, ¡y cuanto más indígenas, mejor!”. Lo irracional —se afirma— estaría más a gusto en el mundo, sería más auténtico, más intrínsecamente verdadero que cualquier operación racional.

Este “reemplazo” adopta múltiples formas: interés de clase, interés nacional, interés económico, género, culturas indígenas, el “yo”, la “voluntad del pueblo”, entre otros. La razón ahora está en el banquillo, acusada de ocultar sus propios intereses. Y gran parte de la filosofía occidental moderna ha reforzado esta desconfianza, subrayando la imposibilidad de encontrar un fundamento último para la racionalidad. La racionalidad es intrínsecamente irracional: ésa es la acusación.

Este argumento atraviesa la obra de Gellner, articulado en diálogo crítico con posiciones filosóficas y socio-teóricas clave, especialmente dentro de la filosofía de la ciencia y de las diversas

filosofías de Wittgenstein. Como siempre, sin embargo, Gellner remite esta discusión a sus raíces antropológicas. No es irrelevante que fuera enérgicamente crítico del Wittgenstein filósofo — sobre todo de su última etapa y la noción de “formas de vida”— y que, en contraste, prefiriera a Malinowski, el antropólogo.

Gellner acepta que, en última instancia, la razón no puede justificarse plenamente. “La esclavitud mundana es el único tipo de verdad disponible para nosotros”. Y, además: “los ataques a la razón, al universalismo, al orden racional, se llevaron a cabo por medios racionales, por la razón misma”. No hay escapatoria. No hay retorno al nativo puro ni a la existencia tipo Robinson Crusoe. Incluso quienes se angustian por la razón occidental lo hacen desde la propia razón occidental. La razón puede tener, y de hecho tiene, un ingrediente de irracionalismo; “la razón misma es tan arbitraria como cualquier otra cosa”, pero la humanidad está ahora inserta en ella, conceptual y prácticamente. Rara vez los irracionales renuncian a su estilo de vida moderno con todo lo que ofrece. En la práctica, hoy es casi imposible pensar, hablar y actuar sin mostrar una cierta fe en la razón.

Como resulta vergonzosamente evidente, todo esto tiene aplicación directa tanto en las universidades como en la educación superior contemporáneas. La formulación de políticas universitarias y las prácticas académicas están, paradójicamente, plagadas de irracionalismo. Nicholas Maxwell lo ve en un irracionalismo que se encuentra en lo profundo de la empresa de conocimiento de las universidades, está presente en un discurso contemporáneo que buscaría posicionar a la universidad como un alarde de verdades a medias, está presente en los intentos de gritar a los oradores sobre campus, y está presente cuando la dirección de una universidad toma decisiones sin el debido escrutinio o apertura²⁷⁸. ¿Puede la universidad todavía declararse a favor de una vida de razón, sobre todo cuando ella misma ha tratado de socavar esa vida? Parece que se ha quitado la alfombra de debajo de sus propios pies.

9.7 Conclusiones: ¿nada para la comodidad de uno?

Entonces, ¿cómo podríamos evaluar la obra de Gellner como un recurso potencial para el estudio de la educación superior? Podría ser tentador restarle importancia. Después de todo, parece posicionarse a favor del conocimiento, la razón y la objetividad. De hecho, la razón, el conocimiento y la objetividad deben entenderse como formas culturales superiores que la mayoría de las comunidades del mundo han estado ansiosas por adquirir. Nada de esto está de moda hoy. Los temas de la objetividad, la naturaleza misma del conocimiento occidental y la

noción de razón han recibido sucesivos golpes desde la muerte de Gellner; por ello, sus ideas —perseguidas con obstinación— pueden parecer aún menos atractivas en la actualidad.

Ciertamente, Gellner matizó su posición de manera constante, pero esta fue en gran medida una postura crítica más que una propuesta de construcción creativa. Por ejemplo, como se mencionó, una *bête noire* persistente de Gellner fue la filosofía lingüística anglosajona. Para él, la dependencia de las “formas de vida” wittgensteinianas nunca podría resolver problema alguno. Pero tampoco quedó claro, en su opinión, qué dirección debería tomar la filosofía. Tomemos otro ejemplo: al abordar el valor de las humanidades en el mundo moderno, Gellner observó astutamente que ahora todos somos empleados. Las humanidades ganaron originalmente su legitimidad al ser las compañeras intelectuales naturales de la clase de los oficinistas —aquellos, digamos en la sociedad medieval, que sabían leer y escribir—. Pero en un mundo en el que la mayoría de las personas está alfabetizada, ya no resulta evidente cuál es el valor que las humanidades pueden ofrecer.

Esto podría haber abierto la puerta a una propuesta sobre la dirección que podrían tomar las humanidades para conservar un papel claro en el mundo moderno. Que Gellner nunca haya emprendido ese camino resulta lamentable, sobre todo en un contexto en el que, en muchos sistemas de educación superior, las humanidades están siendo gravemente reducidas. En definitiva, en un mundo más sensible a las culturas indígenas, al compromiso con las formas de vida (tanto humanas como naturales), y en el que razón, conocimiento y cultura son conceptos fuertemente disputados, podría parecer que la obra de Gellner ofrece poco consuelo.

Sin embargo, su obra aún contiene recursos valiosos para comprender la universidad contemporánea. Es evidente que su trabajo muestra un entrelazamiento singular de filosofía, teoría social y antropología. Esta capacidad interdisciplinaria le permite mantener una distancia particular, desde la cual despliega sus intuiciones. Con destreza y sutileza, ofrece comentarios incisivos sobre la comprensión del mundo. Ese alcance, esa distancia, y el humor irónico que los acompaña, están prácticamente ausentes en la comprensión contemporánea de las universidades y de la educación superior.

A modo de explicación de este descuido, se podría argumentar que la posición general de Gellner es la de una filosofía de respaldo, incluso la de un apologista del pensamiento y los valores occidentales. No sorprende, entonces, que se ignore su obra: ese tipo de filosofía parece hoy extravagante. Pero sería un error. Los asuntos que aborda Gellner —conocimiento, formas de

comprensión, razón, cultura, etc.— son vitales. Podría observarse también que su perspectiva panorámica, ligeramente por encima de la refriega, contrasta con la mentalidad contemporánea, más orientada al momento, a lo práctico y a lo específico. Pero ese provincianismo —porque eso es lo que es— ofrece poco. El trabajo de Gellner es simultáneamente crítico y sinóptico, y encara los asuntos más importantes de la vida y de las ideas humanas. Por ello, debería ser un recurso relevante, aunque sea como adversario, para cualquier reflexión seria sobre el futuro de la educación superior y de la universidad.

Módulo 10. La idea de universidad

10.1 Introducción

Una universidad es un sitio importante de producción de conocimiento. Esto no significa que siempre cumpla con esta función. La producción de conocimiento precede a otras dos importantes actividades humanas: la ética y el aprendizaje. Ambos sobreviven a la epistemología. La descripción de una universidad y de sus propósitos fue desarrollada por uno de los filósofos más importantes de finales del siglo XX y principios del XXI: Roy Bhaskar. Aquí se abordarán sus ideas en relación con el conocimiento y la universidad. No se tratará de realizar una evaluación crítica minuciosa de dichas ideas —aunque muchas de esas críticas ya existen—, sino de situar su propuesta en el debate contemporáneo.

Su filosofía, el realismo crítico, se centra en la forma en que podemos comprender cómo está estructurado el mundo y, a su vez, cómo podemos transformarlo para dar cabida al deseo de una mejor disposición de los recursos para el bienestar humano. Es, por tanto, simultáneamente una teoría de la mente y una teoría del mundo y, por implicación, una teoría de los propósitos educativos de una universidad.

Ram Roy Bhaskar, conocido simplemente como Roy, nació en Londres el 15 de mayo de 1944 y murió el 19 de noviembre de 2014. Fue un filósofo social célebre por su trabajo sobre el Realismo

Crítico y la MetaRealidad. Su padre era un médico indio que llegó a Londres al inicio de la Segunda Guerra Mundial para obtener su beca del Royal College of Surgeons. Su madre era inglesa, aunque había pasado la mayor parte de su infancia en Sudáfrica. Bhaskar tuvo, en muchos sentidos, una infancia difícil, atravesada por su búsqueda de lo que él llamaba su dharma o vocación.

Estudió en la escuela privada de St Paul, en el oeste de Londres, y después en Balliol College, Oxford, donde obtuvo una licenciatura con honores de primera clase en Filosofía, Política y Economía en 1966. Al elegir entre estas tres disciplinas decidió concentrarse en economía. Se convirtió en profesor de economía en Pembroke College, Oxford, y comenzó a trabajar en una tesis titulada “La relevancia de la teoría económica para los países subdesarrollados”. Sin embargo, la falta de referencia al mundo real en ese trabajo lo convenció de regresar a la filosofía. Posteriormente trabajó como investigador en Linacre College, Oxford, dentro de un proyecto orientado a reinstaurar la importancia de la ontología —el estudio filosófico del ser— en el discurso filosófico, desarrollando una nueva ontología no empirista y no positivista, caracterizada por la estratificación, la diferenciación y la emergencia. Este trabajo culminó en su primer libro, *A Realist Theory of Science* (1975), escrito mientras era profesor de filosofía en la Universidad de Edimburgo. Allí se centró en el mundo natural. Le siguió su contraparte, *The Possibility of Naturalism* (1979), centrada en el mundo social.

Las teorías expuestas en estos dos libros terminaron combinándose, de manera algo controvertida, como “realismo crítico”, una filosofía renovada de la ciencia y de las ciencias sociales. Poco después publicó un tercer libro, *Scientific Realism and Human Emancipation* (1987), donde defendió un fuerte programa de crítica explicativa y realismo ontológico. En conjunto, estos tres libros formaron las bases de lo que llamó “realismo crítico básico” u “original”.

A partir de este fundamento, Bhaskar publicó *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy* (1989) y *Philosophy and the Idea of Freedom* (1991). En 1993 inició una nueva fase, conocida como realismo crítico dialéctico, con la publicación de *Dialectic: The Pulse of Freedom* (1993) y, un año después, *Plato, Etc.: Problems of Philosophy and Their Resolution* (1994). En ellos desarrolló la ontología y el marco conceptual del realismo crítico dialéctico, al tiempo que presentaba una crítica a toda la tradición de la filosofía occidental.

En el año 2000 inauguró una fase nueva y polémica de su pensamiento: el “giro espiritual”, con la publicación de *From East to West* (2000). A este siguieron *The Philosophy of MetaReality*, *Reflections on MetaReality* y *From Science to Emancipation* (todos publicados en 2002), que sentaron las bases para una tercera fase del realismo crítico: la MetaRealidad. Esta etapa combinó una crítica profunda de la modernidad con una concepción radicalmente renovada del yo, la estructura social y el universo, orientada —como las fases anteriores— a la supervivencia del planeta y al bienestar y florecimiento universal²⁷⁹. Pasó gran parte de su vida laboral como erudito independiente (de las universidades) e itinerante, hasta que en la última parte de su vida fue nombrado erudito mundial en el entonces Instituto de Educación, una parte constituyente de la Universidad de Londres, antes de incorporarse al University College London en 2015. Mientras estuvo allí, creó el Centro Internacional para el Realismo Crítico. Un buen relato de su vida y obra está contenido en su autoetnografía, *La formación del realismo crítico: una perspectiva personal*²⁸⁰. En este libro identificó una serie de movimientos intelectuales que habían influido en su pensamiento. El primer conjunto de influencias fue la tradición antimónica en la filosofía de la ciencia y la tradición anti-deductivista. El segundo fue la sociología del conocimiento y las críticas a la ideología. El tercero fue el giro praxiológico en los escritos del primer Marx. Esto, argumentó, exigía que los conceptos filosóficos desarrollados en niveles más profundos de abstracción se remontaran a su génesis en condiciones sociales concretas. El cuarto conjunto de influencias fue el estructuralismo y las perspectivas posestructurales; en particular, esto implicó un rechazo de los eventos atomísticos como único foco de investigación y un énfasis en las tendencias y poderes de los objetos. La sexta influencia fue una reacción a la idea de la primacía del lenguaje y de las estructuras lingüísticas en las explicaciones del mundo. En términos fundamentales, Bhaskar buscó así encontrar un camino intermedio entre las concepciones positivistas y las perspectivas interaccionistas/interpretivistas sobre el mundo social.

10.2 La idea de una universidad

Ha habido, en los últimos tiempos, numerosos intentos de identificar las posibles funciones de una universidad. Estos han incluido (y ciertamente hay más): la universidad productora de conocimiento; la universidad emprendedora; la universidad mercantilizada; la universidad como lugar de aprendizaje; la universidad moral; la universidad crítica; la universidad filosófica; la universidad de la sabiduría; la universidad del disenso; la universidad eudemónica; la universidad metafísica; la universidad en cuestión y la universidad traslúcida. En efecto, estos son bienes públicos —o se refieren a un conjunto de bienes públicos (conocimiento, emprendimiento, mercantilización, aprendizaje, comportamiento ético, criticidad, filosofía, sabiduría, eudaimonía,

metafísica, cuidado y translucidez)— que se consideran superiores a otros bienes públicos; por tanto, poseen una dimensión normativa.

Todos ellos son valorados, es decir, quienes los defienden están implícitamente, si no explícitamente, argumentando que este bien público es más importante que otro posible bien público, y todos subsisten sobre una noción de conocimiento. Cada uno requiere un tratamiento filosófico suficiente; sin embargo, por razones de espacio solo examinaré en detalle los tres más importantes: aprendizaje, criticidad y conocimiento. Lo que los distingue es si son bienes de primer, segundo o tercer orden, si son epistémicamente adecuados o no, y si son bienes inmediatos o orientados al futuro.

Así, por ejemplo, la producción de conocimiento es un bien primario. El aprendizaje es un bien secundario, pues depende de una u otra construcción epistemológica. El emprendimiento, en cambio, es un bien terciario (tanto en su descripción de cómo debería funcionar una universidad como en su deseo de formar ciudadanos emprendedores), dado que depende de otros bienes primarios y secundarios como el conocimiento y el aprendizaje.

El segundo marcador distintivo es si se trata de actividades de construcción de conocimiento racionales o irracionales. Desde esta perspectiva, la mercantilización —proceso que implica distorsiones y reducciones— puede considerarse irracional, mientras que las acciones de conocimiento puro se consideran racionales. Finalmente, cabe señalar que algunos de estos bienes son inmediatos, como la criticidad, mientras que otros son bienes orientados al futuro, como la eudaimonía. Todos ellos, de diferentes formas, son valores o virtudes.

La ética de la virtud es uno de los tres enfoques de la ética con una dimensión normativa. Destaca las virtudes o el carácter moral del individuo y puede contrastarse con enfoques centrados en deberes o reglas, como en la ética deontológica, o con aquellos que se ocupan de las consecuencias de las acciones, como en el consecuencialismo. El primer enfoque es deontológico, y basa los juicios en un conjunto de acciones absolutamente correctas o en preceptos universales sujetos a reglas.

El segundo enfoque es el consecuencialismo, según el cual el juicio moral depende de las consecuencias de las acciones de los participantes en la sociedad. Se han desarrollado distintas versiones del consecuencialismo. Una de ellas es el consecuencialismo real, donde un acto se juzga correcto en relación con las consecuencias que realmente resultaron de las acciones del

individuo. Otra es el consecuencialismo directo, que sugiere que un acto es moralmente correcto solo en relación con las consecuencias que se derivan directamente del acto mismo, en oposición a aquellas relacionadas con los motivos del agente o con actos de un tipo similar.

La ética de la virtud difiere de la ética deontológica y del consecuencialismo por varias razones. Se relaciona con disposiciones, y esto significa que el acto ético comprende un estado interior, ya presente (de una forma u otra), adquirido con el tiempo, que busca expresarse en el mundo frente a un problema que requiere acción. Las disposiciones, como estados internos, preceden, condicionan y ejercen influencia sobre las acciones. Una disposición es una forma de carácter, una habituación, un estado de preparación o de disposición: una tendencia a actuar de cierto modo. Estas disposiciones poseen una cualidad persistente, aunque, por ser adquiridas, pueden modificarse con el tiempo. Tienen una gran afinidad con la identidad elegida por la persona.

¿Cómo se determina cuáles son estas virtudes? Las virtudes son, en esencia, expresiones valiosas de la buena vida; es decir, ofrecen una ética de vida y constituyen un correctivo frente a otras formas de vivir y comprender el mundo.

Margaret Archer, al determinar cuáles podrían ser estas virtudes, argumenta en contra de tres versiones individualistas del ser humano; he añadido dos más²⁸¹. La primera es lo que ella denomina hombre económico, según el cual la persona no contribuye —ni puede contribuir— al bien común a menos que lo haga inadvertidamente. La fuente de sus acciones no es el mejoramiento de la sociedad o el mantenimiento de los lazos sociales, sino la maximización de sus preferencias y su utilidad.

La segunda versión de esta ética individualista es el hombre burocrático, figura cuya forma de vínculo social es contractual, no universal, y en la que la sociedad se organiza más en función del cumplimiento que de la cooperación genuina. La tercera versión tiene una orientación libertaria: la ruptura de las estructuras familiares, comunitarias y de otros vínculos sociales lleva a una compulsión por reinventarse en cada oportunidad.

Un cuarto tipo es aquel en el que las acciones del individuo son habituales, actuando de manera no reflexiva. Y un quinto, quizás, es el normativo, donde la persona elige comportarse conforme a una norma o estándar, en lugar de actuar desde el centro de su ser, de manera holística.

Virtudes o éticas

Los comportamientos se entienden, entonces, como intentos de contrarrestar este marco y son, en esencia, de orientación fundamentalmente colectiva. La identificación de las virtudes es la parte más difícil de sostener dentro del argumento, porque abre una serie de cuestiones sin resolver, expresadas quizá como un conjunto de preguntas: ¿cuál es su procedencia —es decir, la de las virtudes—? ¿Por qué se debe preferir un conjunto de virtudes sobre otro? ¿Por qué habría de preferirse una explicación teleológica —de la sociedad, necesariamente extraindividual o ampliamente social, como la racionalidad— frente a una visión utópica impregnada de valores sociales y políticos?

Bhaskar ofreció algunas respuestas a estas preguntas, como veremos a continuación, especialmente en lo relativo a sus nociones de racionalidad enjuiciadora y eudaimonía —cuya procedencia, desde luego, es mucho más antigua—. Eudaimonia ha sido traducida como felicidad o bienestar; etimológicamente proviene de dos palabras griegas antiguas que significan “bien” y “espíritu”. Bhaskar sostenía que la consecución del estado eudaimonista era difícil de lograr y dependía, en parte, de nuevas formulaciones y reformulaciones del conocimiento dentro de las universidades.

Afirmaba que los seres humanos deben involucrarse tanto en la dialéctica de la inacción —abstenerse de la actividad para ser— como en la dialéctica de la acción —los compromisos y la ejemplificación de los valores—. Para él, la dialéctica fundamental es “la dialéctica del deseo de libertad”, que, en su filosofía posterior y neobudista, se transmuta en la libertad del deseo. A nivel social, es necesario crear una sociedad en la que “el libre desarrollo de cada uno sea condición del libre desarrollo de todos”, lo cual implica la abolición de las “relaciones generalizadas de tipo amo-esclavo”, mediante la ausencia de restricciones que impidan el florecimiento humano²⁸². Para Bhaskar, este es un trabajo que puede y debe realizarse en las universidades.

10.3 Aprendizaje

Una de las principales condiciones de una universidad es su capacidad de aprendizaje. Un plan de estudios universitario es, en esencia, un programa de aprendizaje planificado —o una serie de programas de aprendizaje—. En la UMSNH estos programas son heterogéneos, pues no existe un modelo uniforme de plan de estudios de educación superior. Por lo tanto, si queremos entender qué es un plan de estudios, también debemos desarrollar una teoría del aprendizaje.

Como concepto, el aprendizaje —por ejemplo, adquirir virtudes y, en el proceso, crear disposiciones internas— está fundamentalmente relacionado con el conocimiento. Así, si pensamos en el aprendizaje y en las prácticas de aprendizaje, debemos referirnos también a aquello que se va a ser y al modo en que se aprende; por lo general, lo que buscamos en tales consideraciones es alguna forma de conocimiento.

Hay dos categorías principales: saber-eso y saber-hacer. (Existe también una tercera categoría, el conocimiento por conocimiento, pero no es central para el argumento que presento aquí). La sugerencia es que estas formas o categorías de conocimiento son fundamentalmente distintas; en otras palabras, que existen fronteras fuertes e impermeables entre ellas. Esto es engañoso y, en consecuencia, algunos de los problemas creados por estos aislamientos pueden resolverse.

En la sociedad, estas diferentes formas de conocimiento reciben distintos estatus o se les atribuyen diferentes niveles de importancia. Así, por ejemplo, el conocimiento vocacional —generalmente asociado a procesos— se considera menos importante que el conocimiento académico —entendido como proposicional—. Sin embargo, estas atribuciones de importancia no residen en la naturaleza intrínseca de cada forma de conocimiento, sino en el modo en que dichas formas se realizan en sociedades particulares o en unidades sociales concretas.

El conocimiento es, entonces, fundamental para los tres tipos de aprendizaje que pueden identificarse: cognitivo (relacionado con proposiciones), basado en habilidades (relacionado con procesos) y disposicional (relacionado con virtudes incorporadas). Después de todo, es aquí donde entran las virtudes. La cognición comprende la manipulación de recursos simbólicos —palabras, números, imágenes, etc.— que apuntan (aunque no necesariamente como reflejo o isomorfía) a algo fuera de sí mismos; aunque el referente también puede construirse como internamente relacionado o, más específicamente, como parte de una red conceptual ya establecida.

El conocimiento basado en habilidades difiere de la cognición porque es procedimental y no proposicional. El conocimiento disposicional se refiere a hábitos mentales y corporales relativamente estables, sensibilidades situacionales y repertorios de participación. Distinguir entre el conocimiento de cómo hacer algo (o las formas procesuales de conocimiento), el conocimiento de qué es algo (o el juicio sobre una afirmación en relación con una red conceptual) y las formas encarnadas o disposicionales de conocimiento (asimilar una acción y poder actuar en los espacios asociados a esa acción) es importante; sin embargo, todas estas son, en esencia, actividades de creación de conocimiento y pueden formularse genéricamente como actos de aprendizaje.

Además, el aprendizaje posee un telos o punto final fundamental. No obstante, los valores siempre sobreviven a la epistemología, tema sobre el que Bhaskar escribió extensamente. La teoría del aprendizaje de Bhaskar contiene los siguientes elementos: en el realismo crítico básico o fundamental, lo que se afirma sobre el aprendizaje está estrechamente ligado al desarrollo de creencias. En el realismo crítico dialéctico, el aprendizaje involucra todos los componentes de la acción; hay, por lo tanto, aprendizaje a nivel de valores, aprendizaje a nivel de deseos y, más generalmente, aprendizaje a nivel del ser. En sus reflexiones sobre la meta-realidad: una filosofía para el presente, Bhaskar proporcionó un modelo de aprendizaje, al que llamó "el despliegue de lo envuelto"²⁸³. Este modelo de desenvolvimiento de lo envuelto concibe el aprendizaje no tanto como la adquisición de algo externo, sino como el despliegue de un potencial implícito que poseen los seres humanos. El exterior, sin embargo, sigue siendo muy importante. El maestro es un catalizador: proporciona las condiciones y los medios a través de los cuales ocurre el proceso de desarrollo. Pero el énfasis que introduce este modelo consiste en ver al ser humano como portador, desde el inicio, de un potencial infinito. Lo que sucede en la vida es que los individuos actualizan —o no— algunos de esos potenciales, mientras que la mayoría permanece ignorada o no se activa.

Sin embargo, si no se presta suficiente atención a los elementos externos, el modelo se vuelve unilateral. El despliegue de lo envuelto comprende cinco elementos: el ciclo de la creatividad; el ciclo del cortejo; la fase de formación; la fase de hacer; y, finalmente, el ciclo de reflexión. No se trata de negar la importancia del maestro ni su papel como catalizador. El conocimiento es algo que el alumno intenta desarrollar. El conocimiento siempre precede al aprendiz, y tanto el conocimiento como el aprendizaje son fundamentales para cualquier teoría del ser.

10.4 Conocimiento

El conocimiento tiene elementos interdisciplinarios o incluso transdisciplinarios. El caso de la interdisciplinaria parte de la premisa de que, fuera de unos pocos contextos cerrados experimentalmente (y aún menos que ocurren naturalmente), una multiplicidad de causas, mecanismos y potencialmente teorías siempre está involucrada en la explicación de cualquier evento o fenómeno concreto. También es necesario considerar las nociones de emergencia en cualquier comprensión de los fenómenos sociales. Un nivel emergente de realidad depende unilateralmente de uno más básico; taxonómicamente irreductible al más básico; y además, causalmente irreductible en el dominio en el que opera el básico²⁸⁴. Si tal emergencia está

involucrada, entonces un sistema abierto que tiene muchos mecanismos interrelacionados que trabajan entre sí necesita ser examinado a través de una multiplicidad de disciplinas. Además, si además de un nivel emergente, un resultado cualitativamente nuevo o emergente está involucrado en el nexo causal en el trabajo, entonces el conocimiento requerido ya no puede ser generado por la combinación aditiva de los conocimientos de las diversas disciplinas involucradas, sino que requiere una integración total, o transdisciplinariedad genuina. Un ejemplo de forma de conocimiento transdisciplinario es el realismo crítico. La versión de Bhaskar del Realismo Crítico tiene las siguientes características: "una re-vindicación de la ontología, a diferencia de" pero "(en última instancia, que contiene) la epistemología²⁸⁵"; una distinción entre los dominios de lo real, lo actual y lo empírico; y la creencia de que los objetos y los mecanismos generativos del mundo tienen poderes causales que pueden ejercerse o no, pero que aún existen independientemente de la cognición humana o de la capacidad del individuo para conocerlos. Además de estos aportes, Bhaskar estableció una distinción entre el mundo transitivo del conocimiento y el mundo intransitivo del ser. Sostuvo que el mundo social está estratificado e incorpora mecanismos operando en distintos niveles, cuyos elementos son irreducibles a los del nivel del que surgieron. Esto implica que los objetos poseen propiedades emergentes que interactúan entre sí y que, como resultado, nuevas propiedades pueden crearse o emerger a partir de combinaciones previas.

De ello se desprende que la relación entre estructura y agencia constituye el dispositivo de encuadre clave en el nivel ontológico; y también que todos los enunciados observacionales o experienciales están enmarcados por un conjunto específico de relaciones conceptuales. En otras palabras, todo enunciado —sea observacional o teórico— está, en algún sentido, cargado de teoría. Como consecuencia, cualquier descripción del mundo es simultáneamente explicativa y potencialmente transformadora de esas relaciones.

En síntesis, los procesos educativos (como los que ocurren dentro de una universidad) y los procesos sociales se desarrollan en sistemas abiertos. Desde esta perspectiva se siguen tres proposiciones. La primera es que cualquier descripción que hagamos de la agencia humana y las prácticas de aprendizaje dependen de la "causalidad intencional o la causalidad de la razón²⁸⁶" de poderes emergentes sincrónicos", Es decir, cambios secuenciados en el tiempo y estratificacionales en los poderes de los objetos, ya sean discursivos o incorporados; y en tercer lugar, es necesario reconocer "las implicaciones evaluativas y críticas del discurso fáctico²⁸⁷". Sin embargo, el realismo crítico es una teoría realista indirecta y, por lo tanto, emplea procesos de

modelado y reintroducción para dar cuenta de las prácticas sociales y las relaciones entre ellas a lo largo del tiempo.

10.5 Racionalidad del juicio

La racionalidad del juicio, para Bhaskar, es la idea clave, y no la necesidad natural de los objetos en el mundo, aunque la manera en que los objetos llegan a ser lo que son —y las relaciones entre ellos, tanto en su estado actual como en su devenir— exige explicación. (La universidad desempeña un papel importante en este sentido). Esto requiere también una teoría del conocimiento.

Diversos argumentos se han presentado para explicar por qué una teoría podría considerarse mejor que otra y, en última instancia, si es posible emitir tal juicio. El primero de ellos afirma que existen problemas reales que impactan nuestras vidas y es precisamente la naturaleza de esos problemas la que determina la veracidad de las teorías particulares. Este argumento respalda el realismo ontológico, aunque no nos lleva demasiado lejos al intentar establecer si es posible decidir que una teoría es superior a otra. Lo que sí hace es señalar que uno de los criterios para tal determinación es el referente del conocimiento (es decir, que el conocimiento efectivamente tiene un referente). Este es un paso importante hacia la defensa de la racionalidad del juicio — nuestra capacidad para decidir que una teoría es mejor que otra cuando ambas se ocupan del mismo ámbito de la vida social—, pero es insuficiente por sí mismo.

El argumento más sólido a favor de la racionalidad del juicio es que, una vez establecido que existe un mundo real separado de nuestro conocimiento de él, se sigue que debe haber una relación o conexión entre el desarrollo del conocimiento y el mundo (no en un sentido de correspondencia o representación simple). Este argumento se funda en la afirmación de que el conocimiento no es idéntico a —y difiere en aspectos esenciales de— aquello de lo que habla, es decir, su referente. Esto implica que es posible producir conocimiento acerca de esa conexión y del mundo mismo, incluso si dicho conocimiento es indirecto.

Si podemos mostrar cómo funciona este proceso, entonces podemos comenzar a fundamentar nuestras teorías en el mundo tal como es y, así, establecer parcialmente la capacidad veritativa que nos permite afirmar que una teoría es mejor que otra. Esta es la afirmación epistémica: los relatos del mundo son más veraces en la medida en que mantienen una relación mejor fundada con —y para— el mundo.

Sin embargo, esto solo puede establecerse de manera retroductiva. Conocer el mundo es un proceso escalonado: la experiencia sensorial en el nivel empírico y el conocimiento de eventos y sucesos en el nivel factual solo nos llevan hasta cierto punto. No nos conducen directamente al nivel real de la existencia, donde residen los mecanismos y estructuras. Los procesos retrodictivos consisten, por tanto, en establecer conexiones inferenciales entre la mente y el mundo y constituyen movimientos que nos llevan “de una descripción y análisis de fenómenos concretos a una reconstrucción de las condiciones básicas para que dichos fenómenos sean como son²⁸⁸”. Otro argumento sostiene que, si una teoría puede explicar fenómenos más significativos que otra, entonces es una teoría superior. El poder explicativo debe entenderse en relación con las disciplinas o campos en los que se sitúa el objeto de investigación. Sin embargo, esto no implica que dicho poder desemboque en el descubrimiento de una verdad última. Cuando aparecen anomalías, contradicciones o insuficiencias, se vuelve posible argumentar que una teoría es inadecuada o insuficiente.

Así, al intentar determinar si es posible establecer que una teoría es superior a otra, además de nuestro criterio epistémico, debemos construir también una noción de adecuación racional. Esto implica que el uso de una crítica inmanente —es decir, criticar una perspectiva en sus propios términos— para establecer la superioridad de una teoría respecto de otra significa que el juicio es siempre interno a una tradición, a una disciplina o a un marco particular de conocimiento. De este modo, el criterio de adecuación queda confinado a una disciplina o campo específico.

Pero esto parece excluir la posibilidad de cualquier forma de conocimiento universal o fundamental. Negar la posibilidad de los universales constituye, en sí mismo, una contradicción, porque la negación opera, en todos los aspectos importantes, como un universal. ¿Qué nos queda entonces?

Existen cuatro maneras de distinguir entre diferentes teorías o modelos. La primera es epistémica: una teoría es superior a otra porque es más adecuada empíricamente. La segunda es la inversa: una teoría es superior porque contiene menos contradicciones o disyunciones internas. El tercer enfoque se centra en la justificación: algunas razones y sistemas de racionalidad son superiores a otros y, por ello, deben preferirse. El cuarto es pragmático: una teoría es mejor que otra porque es más adecuada en la práctica, o bien porque logra desprenderse —al menos parcialmente— de los marcos de significado existentes.

Bhaskar considera apropiada una combinación de estas cuatro razones, aunque algunas nociones, como el argumento de la crítica inmanente, continúan siendo muy debatidas. A través de estos medios —y solo a través de ellos— podemos juzgar entre los diversos propósitos o funciones de una universidad: la producción de conocimiento, el emprendimiento, la mercantilización, el aprendizaje, la formación de conductas éticas, la criticidad, la filosofía, la sabiduría, la eudaimonía, la metafísica, la preocupación y la traslucidez. La criticidad es fundamental, pues la función real de una universidad consiste en criticar las patologías sociales actuales y defectuosas, tanto en los discursos como en las prácticas reales.

10.6 Criticidad

Adoptar un enfoque crítico implica necesariamente que un estado de cosas es defectuoso o incompleto y, por lo tanto, debe ser reemplazado por una alternativa que no sea defectuosa o incompleta de la misma manera²⁸⁹. El enfoque aquí está en el argumento utilizado por Bhaskar en *Dialectic: The Pulse of Freedom*²⁹⁰. Esto es: partiendo de la premisa de que las personas tienen necesidades y de que estas necesidades están insatisfechas, entonces, lógicamente, estamos obligados a satisfacerlas. Así, hemos pasado de dos enunciados fácticos —sin recurrir a un enunciado de valor o incluso a una declaración prescriptiva— a una conclusión valorativa. Identificar una necesidad implica que debe ser satisfecha.

Solo podemos concluir que, inherente a una crítica explicativa, hay una declaración de valor y un medio para decidir entre acciones correctas e incorrectas; en otras palabras, el argumento es prácticamente adecuado. Los científicos sociales hacen afirmaciones de verdad sobre los objetos del mundo. Sin embargo, en el mundo social, los objetos de conocimiento incluyen las ideas que las personas tienen sobre esos mismos objetos. Además, esas ideas no operan simplemente como descripciones o explicaciones, sino que pueden afectar causalmente y, por lo tanto, transformar los objetos originales. Muchas de estas ideas buscan explicar las características de esa misma sociedad. Si los científicos sociales pretenden explicar la sociedad y sus explicaciones difieren de las que tienen las personas que viven en ella, entonces ambos no pueden estar en lo correcto al mismo tiempo.

Todo esto muestra, sin embargo, la posibilidad de la crítica. Esto es diferente a lo que ocurre en las ciencias naturales, porque los objetos físicos no tienen una concepción de sí mismos y no poseen una forma de proporcionar explicaciones de lo que hacen; en resumen, no pueden ser reflexivos. Los científicos sociales van más allá de identificar inexactitudes en los relatos que las

personas tienen acerca de sus vidas: también quieren explicar por qué se mantienen esas creencias falsas. ¿Cuál es el mecanismo que causa la falsa creencia?

Una vez identificado este mecanismo, el siguiente paso —lógico e inevitable— es una evaluación negativa del mismo. Si afirmamos que alguna institución o estructura nos lleva a describir erróneamente los objetos del mundo, entonces necesariamente la estamos criticando y buscando mejorar sus efectos dañinos, y así transformarla. Además, incluso el simple hecho de informar los resultados de una evaluación no solo subvierte el mecanismo que genera falsas creencias, sino que también tiene el potencial de socavar sus poderes de producción de significado. Por tanto, la explicación social tiene un triple propósito: describir, explicar y subvertir.

Finalmente, está el argumento de la falibilidad. El realismo crítico es fundamental porque los seres humanos aceptan que sus investigaciones son falibles; y también porque las diversas formas en que se ordena el mundo —incluidas las distinciones categóricas que constituyen el orden social— no se justifican por sí mismas, sino que están determinadas por decisiones tomadas históricamente por individuos o grupos. Por ello, siempre están sujetas a crítica y a su posible reemplazo por un conjunto distinto de categorías y relaciones. Además de esto, existe la noción de crítica interna, que debe aplicarse tanto a la justificación de la propia posición del realismo crítico como a aquellas categorías y relaciones que estructuran el mundo social.

10.7 Algunas reflexiones finales

Una universidad es un lugar de producción de conocimiento y, por tanto, un espacio para la exégesis y la crítica. He sugerido que la producción de conocimiento siempre precede a otras dos actividades humanas fundamentales: la ética y el aprendizaje. Ambas sobreviven a la epistemología. En este sentido, he desarrollado aquí una descripción realista-crítica de la universidad y de sus propósitos, inspirándome en gran parte en el trabajo de uno de los filósofos más importantes de finales del siglo XX y principios del XXI: Roy Bhaskar²⁹¹.

El propósito que he defendido es fundamentalmente epistémico, y lo que esto significa es que la función esencial de una universidad es desarrollar el conocimiento como bien social primario. Del sano desarrollo de este bien primario derivan otros bienes sociales igualmente relevantes, como el aprendizaje y el bienestar.

Aunque Bhaskar dirigió su atención a asuntos más amplios que la educación —y, en particular, más amplios que la educación universitaria—, su filosofía tiene implicaciones decisivas para comprender la estructura del mundo y, a su vez, para imaginar cómo podemos transformarlo con miras a una mejor organización de los recursos orientados al bienestar humano²⁹². Su filosofía es, por tanto, simultáneamente una teoría de la mente y del mundo y, por implicación, una teoría de los propósitos educativos de una universidad.

Este argumento solo tiene sentido si las teorías de Roy Bhaskar sobre el mundo y sobre las posibilidades del conocimiento resultan plausibles y convincentes. Como era de esperar, se han formulado numerosas objeciones, sobre las cuales he preferido no detenerme en este momento.

Módulo 11. Pensamiento, palabras, creatividad y universidad

11.1 Introducción

Frank Raymond Leavis fue un crítico literario inglés, profesor universitario y una figura central en el panorama cultural anglófono durante las décadas medias del siglo XX. Además de sus influyentes libros de crítica —en particular *Revaluation* (1936), *The Great Tradition* (1948) y *The Common Pursuit* (1952)—, fue cofundador de la revista *Scrutiny* (1932-1953), con sede en Cambridge, considerada una de las revistas culturales anglófonas más influyentes de los últimos cien años.

Exceptuando su servicio militar en Francia durante 1915-1918 y algunas conferencias impartidas tras su jubilación —especialmente en la Universidad de York—, Leavis pasó toda su vida en Cambridge: estudió, investigó, enseñó y formó una familia allí. Estuvo casado con Queenie Dorothy Leavis (née Roth, 1906-1981), también una crítica literaria notable por derecho propio. La visión educativa de Leavis se formuló por primera vez en *Mass Civilization and Minority Culture* (1930), *Culture and Environment* y *Education and the University* (1943). Este último constituye tanto una crítica concisa de las ideas de la educación liberal como un bosquejo detallado de un plan de estudios para los estudios de lengua inglesa, imaginativamente articulado y en el que la historia y las literaturas extranjeras desempeñan un papel fundamental. El declarado antimarxismo de Leavis y su crítica igualmente astringente de la derecha autoritaria le aseguraron una audiencia atenta en todo el mundo de habla inglesa, especialmente en India y Australia. Los críticos se quejaron de la influencia de los llamados "Leavisites", pero Leavis nunca representó ninguna ortodoxia dominante o poder institucional, lo que lo llevó a afirmar que él y

sus colegas de Scrutiny eran Cambridge a pesar de Cambridge²⁹³. Importantes declaraciones posteriores sobre la universidad y otros aspectos socioculturales, la mayoría de los temas entregados como conferencias públicas, aparecieron en *Two Cultures? The significance of C. P. Snow, Literatura inglesa en nuestro tiempo y la universidad* (Leavis 1969) y *Nor Shall My Sword: Discourses on pluralism, compassion and social hope* (Leavis 1972). Leavis obtuvo varios doctorados honorarios y fue nombrado Compañero de Honor a principios de 1978. Unos meses más tarde murió en Cambridge. Si bien Leavis rechazó cualquier formación en pensamiento filosófico²⁹⁴, era un experto en filosofía y conocía personalmente a varios filósofos distinguidos, en particular Ludwig Wittgenstein (1889-1951) sobre quien publicó una memoria. Sus últimos libros, *The Living Principle* (Leavis 1975) y *Thought, Words and Creativity* (Leavis 1976), señalaron una creciente inmersión en la elucidación conceptual.

11.2 La función universitaria esencial

La tesis fundamental de Leavis como profesor-crítico es que el estudio inteligente del lenguaje en las instituciones de educación superior debería contribuir a formar el núcleo de un público educado, moralmente consciente de la amenaza que supone para la sociedad la aceptación acrítica del material educativo y del avance tecnológico. Ampliando y actualizando la crítica cultural del victoriano Matthew Arnold (1822-1888), *Mass Civilization and Minority Culture* (Leavis, 1930) y *Culture and Environment* subrayan una serie de desarrollos propios de la era de las máquinas: la nivelación mediante el descenso de los estándares, la sustitución de la vida por actividades de ocio comercializadas y la degradación de la cultura a través de los medios de comunicación y las industrias del entretenimiento.

Estos desarrollos pueden rastrearse hasta la invasión de la razón instrumental en todos los aspectos de la vida, una racionalidad sostenida por un complejo de suposiciones, creencias y comportamientos que Leavis denomina “tecnológico-benthamismo”: un término que describe la confluencia de positivistas corrientes de pensamiento científico y utilitario que juntas tejen un poderoso mito moderno²⁹⁵ basado en la determinación científica de la moralidad de las acciones a través de su utilidad. La mentalidad tecnológico-benthamita tiende a inducir un estado de "vacío" en el que el pensador no puede: admitir ningún otro tipo de consideración, ningún reconocimiento más adecuado de la naturaleza humana y la necesidad humana en la incitación y dirección de nuestro pensamiento y esfuerzo en el avance tecnológico y material. Para Leavis, ni el marxismo ni el capitalismo ofrecen suficiente resistencia a esta mentalidad. En este sentido, el marxismo es el reverso de la moneda del capitalismo: también nos presenta un futuro

insatisfactorio que "parece vacío... y burgués"²⁹⁶". La respuesta propuesta por Leavis a la necesidad sentida por la humanidad de significación la necesidad que es producto de la civilización industrial avanzada es "la universidad", concebida como el núcleo de una autoconciencia radicalmente humana, un sentido de criticidad y responsabilidad por el mundo: "No hay otra respuesta; solo en el la universidad puede la nueva función necesaria para el público educado desarrollar su órgano"²⁹⁷". Esta nueva función, que Leavis llama la función universitaria esencial, tiene objetivos discernibles, pero no en un sentido predeterminado. Citando las nociones de teleología de Polanyian, Leavis ve esta función esencial como "una concepción intencionada" que es "tética": que tiende a un objetivo definido, pero el telos... es una negación implícita de la finalidad²⁹⁸.

11.3 Cultura, lengua y "lenguaje" universitario

En una civilización cada vez más masiva, la tarea de mantener y renovar el patrimonio cultural recae en el público (más) educado que necesariamente constituirá una minoría, aunque con una influencia potencial inconmensurable con su tamaño. Para Leavis, la acusación de elitismo que se adjunta a esta controvertida tesis minoritaria no tiene sentido; mientras que los escritores de *Scrutiny* acumularon "un formidable cuerpo de argumentos cuyo objeto... era la preparación de una revolución en la educación, y Leavis argumentó (en 1937) que el mundo académico ofrece alcance para el engrandecimiento personal tanto como lo hace el mundo de los negocios"²⁹⁹, no dudaban de que las élites se encuentran en todos los ámbitos de la vida, desde equipos de fútbol de clase mundial hasta universidades y grupos de reformadores sociales comprometidos con ideales educativos igualitarios. Para Leavis, arremeter contra todas las manifestaciones de elitismo en la política y la práctica educativas es contraproducente y sirve, paradójicamente, para reforzar la desigualdad, construir una sociedad más deshumanizada y socavar nuestra capacidad de pedir cuentas a las élites de poder existentes³⁰⁰. Un desafío más apremiante para Leavis es establecer cómo el público educado deseado, no debe ser equiparado con una clase social y condicionado por su diversidad... y su falta de algo parecido a la unidad ideológica, puede surgir y lograr un reconocimiento seguro como tal. El escrutinio era una apuesta calculada para un centro multidisciplinario con base en la universidad para un público así, pero dependía demasiado de la mano de obra no remunerada y, en la famosa frase de Yeats: el centro no podía sostenerse. Si bien la postura de Leavis con respecto al público educado proporciona una amalgama ligeramente inestable de pragmática e ideal, no tiene ninguna duda de que las ideas tradicionales de la educación liberal universitaria ya no son adecuadas, dado que estamos irrevocablemente comprometidos con la especialización disciplinaria y la compleja maquinaria social que la

acompaña³⁰¹. El nuevo tipo de educación liberal que Leavis tiene en mente es una cuestión de fomentar, a través del "entrenamiento de la sensibilidad", entre otras cosas, un grado de resistencia crítica a las tendencias intelectuales, sociales y comerciales imperantes. En esto Leavis anticipa el enfoque subsiguiente, si no las inflexiones ideológicas (predominantemente marxistas) de los estudios mediáticos y culturales³⁰². El "lenguaje" universitario, como él lo concibe en sus ideas para planes de estudio innovadores y métodos de enseñanza y examen³⁰³, es una disciplina de pensamiento *sui generis*: también tiene una capacidad especial para interpretar la civilización tecnológico-benthamita debido a que los supuestos creativos son diagnosticables en su instrumental acercamiento al lenguaje.

Gran parte de los escritos posteriores de Leavis analiza los tipos de daño causado en el discurso contemporáneo cuando los términos comunes que pretenden aclarar el pensamiento y disipar la confusión en el debate público y la toma de decisiones expresan una mentalidad confusa e inútilmente **benthamita**. Por ejemplo, cita la descripción de la función social de las "palabras" por el economista de desarrollo británico: las palabras son para la comunicación y la discusión como las unidades monetarias son para un sistema monetario³⁰⁴ y, al mismo tiempo que comparte la preocupación de Sauntson por la creciente degradación del lenguaje en el discurso político, demuestra por qué este supuesto sentido común saludable, que postula la valoración en un lenguaje y una moneda como procesos equivalentes, representa una idea profundamente engañosa del lenguaje. Leavis agrega este ejemplo en una coda a un libro que reflexiona sobre cómo "todo vuelve a las palabras: palabras utilizadas para formar y establecer el pensamiento³⁰⁵", argumentando que la función de las palabras para hacer que algo sea comunicable es inseparable de la comunicación, que las palabras pertenecen al mundo que se crea en colaboración de una manera que no es ni meramente privada ni en el sentido ordinario público como unidades monetarias. Leavis ve un lenguaje vivo como un logro continuo y colaborativo de la actividad humana intencional que no se puede reducir al intercambio transaccional, sino que es más bien: la conquista heurística ganada a partir de la experiencia representativa, el resultado o precipitado de la vida humana inmemorial, y encarna valores, distinciones, identificaciones, conclusiones, sugerencias, sugerencias cartográficas y potencialidades probadas³⁰⁶. Haciendo eco de la noción de Lebenswelt (mundo de la vida) del fenomenólogo Husserl (1936/1970), Leavis sostiene que la realidad es creada por el hombre y la ciencia ofrece una sola perspectiva de la realidad. Los logros de la ciencia, además, dependen de un tipo básico e integral de colaboración que surge de esta realidad creada humanamente: aquí es un logro humano previo de creación colaborativa, un trabajo más básico de la mente del hombre (y más que la mente), sin la cual no habría sido posible la erección triunfal del edificio

científico: es decir, la creación del mundo humano, incluido el lenguaje³⁰⁷. Las grandes obras de arte creativas representan una búsqueda heurística que compromete a toda la persona a pensar en la naturaleza, el significado y los problemas esenciales de la vida humana... de una manera válida... que excluye y derrota los efectos distorsionantes de la abstracción. “Válido” aquí no equivale a ningún criterio de probidad demostrable, sino a una forma de “imprecisión” creativa cuyo objetivo es la búsqueda común del juicio verdadero, que es tanto individual como transindividual y que ejemplifica una rectitud dotada de una autoridad impersonal convincente.

Leavis enfatiza el valor del estudio inteligente de la literatura como un gran remedio potencial para el malestar de la civilización, porque posee el poder de mantenernos —o devolvernos— al contacto con la “inteligencia, memoria y propósito moral perdidos”, borrados por la obsesión del tecnológico-benthamismo con el presente perpetuo. Afirma la vida como creación activa, en lugar de representación reactiva o reproducción repetitiva del pasado.

Por lo tanto, Leavis no propone el “lenguaje” universitario como una forma de conocimiento, sino como un modo de investigación que atiende a una fuente de conocimiento insustituible y en continuo desarrollo. La gran literatura proporciona el modelo y la incitación para este tipo de pensamiento necesario: un escritor creativo importante sabe que, al componer y escribir una obra de peso, su preocupación es refinar y desarrollar su pensamiento más profundo sobre la vida (la frase final de tres palabras excluye inequívocamente las matemáticas). La literatura vive en su recreación entre las mentes "encontrándose en un significado": este proceso es facilitado pedagógicamente por una interacción mutuamente correctiva representada esquemáticamente por la proposición inicial “esto es así, no es cierto. ¿Eso?” que apunta a provocar en el mejor de los casos un “Sí, pero³⁰⁸...”. El arte creativo, al igual que las respuestas que evoca en nosotros cuando nos encontramos en un significado, existe en lo que Leavis llama el **tercer reino**.

11.4 Filosofía y antifilosofía

Si, Leavis insistía en que el “lenguaje” universitario es una disciplina del pensamiento, no solo necesitaba demostrarlo en la práctica, sino explicar qué se entiende por "pensamiento". Leavis se vio obligado a pensar en qué tipo de pensamiento es la crítica dentro de la literaria universitaria. La definición de filosofía es notoriamente diversa, pero pensar en pensar le parece una oportunidad tan buena como cualquier otra, al menos en una rama importante de la filosofía. Y así... Leavis se convirtió en filósofo. Los críticos también han notado el hábito de Leavis de involucrarse en pensamientos que tienen serias relaciones con problemas filosóficos, más

obviamente en el campo de la ontología³⁰⁹. Se ha intentado ver a Leavis como un filósofo del lenguaje; filósofo de la literatura; un pensador de problemas filosóficos y un pedagogo cuyas enseñanzas encarnan las nociones aristotélicas de la buena vida³¹⁰. También se considera que sus ideas sobre el lenguaje, el significado y el mundo humano son comparables con las de Heidegger³¹¹, Wittgenstein y Merleau-Ponty³¹². Leavis, sin embargo, se describe a sí mismo no solo como no un filósofo sino como un "anti-filósofo". Algunos filósofos, en particular Wittgenstein, son considerados anti-filósofos en virtud de que evitan la construcción de teorías y la opinión de que algunos problemas filosóficos se basan en conceptos erróneos que no requieren solución sino disolución³¹³. Aquí, sin embargo, termina cualquier similitud con el tipo de anti-filosofía de Leavis. Leavis no postula, como Wittgenstein (1953), el "hechizo de nuestra inteligencia por medio del lenguaje"; por el contrario, el lenguaje, para Leavis, es "nuestro incomparable aliado viviente". Su postura declarada se basa en la convicción de que el tipo de pensamiento que la civilización industrializada avanzada (y la universidad) necesita más agudamente es de un orden que elude gran parte de la filosofía formal. Esta última, según Leavis, opera de acuerdo con criterios de significado diferentes de aquellos discernibles en la literatura creativa principal y, por extensión, de los enfoques críticos adecuados para apreciar dicha literatura, tal como los aplica el tipo de crítico de Leavis.

Para Leavis, el crítico ideal es el lector ideal y, si bien existen ciertas herramientas y conocimientos que permiten la tarea crítica —por ejemplo, sobre las convenciones de época y los usos de las palabras—, no existe un "método" predeterminado como tal. Leavis sostiene que la filosofía no proporciona una explicación suficiente de la función heurística del lenguaje porque no puede desprenderse de los supuestos básicos sobre "lógica" y "claridad" inscritos en la disciplina. De ahí el despectivo juicio de Leavis: los filósofos, afirma, siempre son débiles en el lenguaje. Por supuesto, hay enfoques como la hermenéutica (Gadamer 1990) y la filosofía del lenguaje y la ontología (Heidegger 1959) en los que la relación del lenguaje con la verdad y la realidad se persigue en términos no positivistas³¹⁴. En la medida en que Leavis desconoce estos y otros desarrollos contemporáneos de la filosofía, su postura debe verse como parcial: el daño colateral de una campaña para afirmar la crítica literaria como una disciplina autónoma de pensamiento en la relación entre los estudios literarios y los filosóficos. Sin embargo, deja vagos los detalles de esta relación. Si bien es escéptico respecto a la relevancia de la filosofía formal o académica para el "lenguaje" universitario, muestra un gran interés por la filosofía educativa aplicada desde el comienzo de su carrera.

Una influencia fundamental en su educación y la universidad, es el trabajo del filósofo y educador estadounidense Alexander Meiklejohn (1872-1964). El innovador programa de artes liberales de 2 años de Meiklejohn, establecido durante la década de 1920 en la Universidad de Wisconsin, y organizado en torno a debates y proyectos sobre la filosofía y la cultura clásicas de Atenas³¹⁵, inspiró a Leavis a proponer cambios comparables a la enseñanza y evaluación del lenguaje inglés en Cambridge. Lo que atrajo a Leavis sobre el experimento fue la idea del "esquema de referencia", el intento de comprender la América moderna al poder compararla con las antiguas culturas. Atenas, alrededor de la cual se organizó el plan de estudios experimental. Leavis rechazó la idea de una comparación Atenas-América, pero mantuvo la idea de un esquema organizativo de referencia que **permitiría a los estudiantes, y a la universidad, obtener una perspectiva crítica sobre el rumbo de la vida moderna.** En el esquema de Leavis, el estudio del siglo XVII como una "fase o pasaje clave en la historia de la civilización" cumplió esta función. Si aceptamos el juicio de Storer de que *Education and the University* (Leavis 1943) es el libro más importante de Leavis: la base de lo que es importante está en los demás³¹⁶, la deuda con Leavis y de la filosofía al establecer sus orientaciones educativas es inmenso.

Otra consideración importante es el interés tardío de Leavis en la filosofía del erudito Michael Polanyi (1891-1976). En la noción de Polanyi de conocimiento tácito, la idea de que sabemos más de lo que podemos decir³¹⁷, de la que se argumenta que todo el conocimiento, incluido el conocimiento explícito, se deriva. Leavis ve un poderoso apoyo corroborativo para sus propias preocupaciones epistemológicas. Este entusiasmo por Polanyi ha dividido a los admiradores de Leavis, pero desde el punto de vista de un profesional crítico y educativo, Leavis no se desvía en su creencia de que los estudiantes universitarios pueden ganar más con la lectura del breve ensayo de Polanyi "La lógica de la inferencia tácita" que toda la Historia de la filosofía occidental de Russell (1945). En esta elección, Leavis fue asombrosamente profético: ahora sabemos (lo que Leavis no sabía), que el concepto de Polanyi del conocimiento tácito ha ejercido una influencia considerable en la filosofía de la educación³¹⁸ y en la comprensión de la enseñanza y la práctica reflexiva y los modos disciplinarios de conocimiento contemporáneo.

11.5 ¿Para qué sirven las universidades?

Leavis es uno de los principales que preguntan esta cuestión, particularmente en lo que se refiere a la función social más amplia de la universidad³¹⁹. "¿Por qué las universidades?" es el título de uno de los primeros ensayos de Leavis en *Scrutiny*, y vuelve a plantear la pregunta en su ensayo

tardío “Creer en la Universidad”, insistiendo en que cualquier respuesta debe comenzar por revisar el problema de la misión de la universidad de la manera más clara, decisiva y veraz posible. Esta misión no será inmutable y exige una reevaluación crítica en respuesta a circunstancias cambiantes. Si el ensayo tardío comunica una urgencia más profética es porque Leavis ve a la universidad bajo una amenaza creciente: epistemológicamente, a través de la hegemonía de la razón instrumental burocrática; ontológicamente, mediante un conjunto de arreglos económicos y políticos basados en la deshumanización del trabajo académico; y sociológicamente, por la erosión sistemática del principal baluarte contra estos desarrollos: un público educado con influencia efectiva en la vida social. Joe Moran observa que “los libros y artículos de Leavis sobre el mundo académico se produjeron durante varias décadas de gran cambio institucional”, a raíz de la Ley de Educación (de 1944³²⁰), los disturbios estudiantiles de finales de la década de 1960, el advenimiento de la Open University (1969), etc. Tienen una sensación auténtica y fundamentada cuando Leavis aborda cuestiones educativas, sociohistóricas y filosóficas “en términos de un tema completamente particularizado”. Leerlos como guías académicas definitivas de los temas discutidos es malinterpretar su propósito, ahora como entonces, como estímulos para el debate. Si bien Leavis reconoce los cambios masivos en la educación superior que ha vivido, argumenta que los cambios estructurales dentro y entre períodos rara vez invalidan su tesis general y, por lo general, sirven para acentuar su análisis forense —y el de sus colegas de Scrutiny— sobre la “deriva de la vida moderna” subyacente.

El hilo conductor de este análisis, desde la década de 1930 hasta la de 1970, es la convicción de que la universidad tiene el potencial de contrarrestar la ansiedad patológica suscitada por la repentina pérdida de confianza de la civilización, con su vislumbre de un desastre “recién imaginable”, en virtud de su ser —o convertirse en— un centro concentrado de creatividad colaborativa. Específicamente, el “lenguaje escrito” puede proporcionar un lugar de encuentro interdisciplinario para fomentar esta creatividad colaborativa. Para Leavis, el problema consiste en producir especialistas que estén en contacto con un centro humanista y, al mismo tiempo, producir un centro con el cual puedan estar en contacto. La función del centro planteado no es la provisión de soluciones inmediatas a los problemas de la humanidad, sino el desarrollo de un sentido compartido, humanamente mejor centrado de las preguntas, prestando la debida atención al “escrúpulo como el requisito elemental para el juicio correcto³²¹”. Leavis es un defensor impenitente de las complicaciones. Si las esperanzas de Leavis de que el “lenguaje” cumpliera este papel de mediación rara vez se han materializado de la manera que él imaginó, esto no invalida su noción de un espacio interdisciplinario. Muchos de estos espacios o centros continúan siendo creados en la educación superior, aunque, si en un sistema educativo de masas

cualquier foro de este tipo puede ocupar el espacio central, diferenciador, papel que Leavis previó, para él "es cuestionable". Aun así, Leavis sigue siendo uno de los pensadores más lúcidos a la hora de calibrar el desafío de cómo contrarrestar la fuerza centrífuga de la especialización disciplinaria para hacer de la universidad algo más que "una colocación de departamentos especializados". Si el debate sobre este tema ha avanzado considerablemente desde Leavis en términos de escala y complejidad global³²², no lo ha superado. Leavis enriquece nuestro sentido de la universidad como un espacio público compartido, un punto de encuentro del público en general, un ágora contemporánea. Defiende la necesidad mutua de las disciplinas como parte integral de la razón de ser de la universidad, pero también enfatiza el valor creativo de los límites disciplinarios en su literatura académica. No reconocer estos límites como tales, argumenta, da como resultado un método embotado y un consenso pluralista demasiado fácil.

Lo que está en juego es la creación de un espacio que facilite el acercamiento de múltiples perspectivas que trabajan hacia un terreno compartido, pero que se mantienen en un tenso equilibrio. Aquí Leavis ve una continuidad entre la universidad (la clase educada) y el público educado que la sostiene: por lo general, la clase educada presenta su unidad vital como esencialmente una cuestión de diversidades. Diversidades que la convierten en el público sin el cual no podrían existir las diferencias creativas —que se convierten en disputas creativas— que mantienen la viveza de la continuidad cultural de la sociedad. Es, de hecho, presencia de la continuidad, y eso constituye su unidad.

11.6 Perdiendo de vista la cultura

Leavis articula algunos de los motivos por los que eligió su propia disputa creativa con la idea de "las dos culturas" propuesta por el científico y político CP Snow (1905-1980). Según Snow, "toda la sociedad occidental se divide cada vez más en dos grupos polares³²³": los científicos, impulsados por un optimismo altruista, y los "no científicos", en particular los "intelectuales literarios" que son "luditas naturales". Cada grupo pertenece a una cultura de incompreensión mutua", aunque Snow nunca define el término más allá del comentario "sin pensar en ello, los miembros del grupo responden de la misma manera. Eso es lo que significa una cultura. Que el "desfile de tesis" de Snow pudiera ser discutido como académicamente respetable y ser una lectura recomendada para los futuros estudiantes universitarios, supuso una profunda conmoción para Leavis. Su crítica apareció en una conferencia, se imprimió rápidamente en la prensa y provocó una considerable controversia en ambos lados del Atlántico³²⁴. Leavis ve la antinomia entre "ciencias" y "humanidades", que representan "dos culturas incomunicadas y mutuamente

indiferentes”, como un cliché tendencioso. Otra deficiencia percibida es la celebración por parte de Snow de las virtudes apodícticas del avance tecnológico y material, en ausencia de una explicación históricamente fundada de la continuidad cultural que permita evaluar el impacto de tal cambio. El confiado reductivismo de Snow y su tajante rechazo de cualquier escrúpulo sobre los efectos masivos y continuos de la revolución industrial se combinan con una solución simplista a los problemas de la humanidad: porque, por supuesto, una verdad es sencilla. La industrialización es la única esperanza de los pobres, dicen los burgueses.

Leavis advierte contra la omisión o distorsión del registro histórico, que ilustra los costos que estos procesos tienen para las personas, las comunidades, la cultura y el medio ambiente. La mayor ofensa de Snow, de hecho, es vaciar el término crucial cultura de significado y despojarlo de su fuerza y poder como objeto de investigación continuo y debatible. Una crítica similar se aplica a la aparición estratégica de este mismo término en el Informe Robbins (1963), prácticamente contemporáneo. Este informe encargado por el gobierno, que generó la primera ola de expansión universitaria en el Reino Unido, establece como una de las funciones principales de la educación superior la transmisión de una cultura común y estándares comunes de ciudadanía³²⁵. Algo así como los valores estándar de la identidad universitaria. Una lectura leavisiana percibe esta declaración, al igual que la de Snow, como esencialmente estática y complaciente, pues no logra transmitir la naturaleza dinámica de la cultura: entendida como el mantenimiento creativo y recreador de la herencia humana completa, una herencia vital que no ha sido empobrecida por la avaricia. Leavis observa, con la mirada puesta en el filisteísmo cultural que desde entonces ha puesto en peligro la financiación de las artes a nivel mundial, que es lógico que Robbins, leyendo la cultura de manera materialista, enfatice la supremacía de la psicología y los estudios sociales a expensas del lenguaje, que pertenece tanto a las ciencias como a las artes y ocupa aquel margen al que asignamos las gracias de la vida y el progreso ético. Si "cultura" se ha convertido desde entonces en un término aún más controvertido en la educación superior y más allá³²⁶, la descripción tecnocrática de Snow de ella ahora parece "anticuada en estilo y sustancia"³²⁷, mientras que Robbins se basa en supuestos de "cohesión social" que ya no gobiernan asentimiento automático³²⁸. Por el contrario, la formulación de Leavis proporciona, en nuestra opinión, una base todavía fructífera para la "disputa creativa". La disputa con Snow llevó a Leavis a exponer, en un lenguaje más filosófico que *Education and the University* (1943), la función ontológica de las disciplinas y de la universidad. No es necesario desviar la tensión generada entre las identidades disciplinarias hacia un conflicto tribal destructivo³²⁹; en su mejor forma creativa, puede fomentar el esfuerzo sostenido de la creatividad colaborativa que crea y recrea su sentido de posibles soluciones, problemas adicionales y objetivos remotos a medida que avanza.

Si bien los conocimientos disciplinarios existen y continúan desarrollándose, lo hacen, sugiere Leavis, no desde posiciones fijas (ciencias esto, humanidades aquello) sino en respuesta a cómo su percepción de problemas y metas cambia en la democracia de las ideas. Aquí, en una sorprendente anticipación de la teoría del aprendizaje organizacional³³⁰, Leavis se basa en el concepto de conocimiento tácito de Polanyi aplicable en todas las disciplinas, como lo glosó la alumna y colega de Polanyi, Marjorie Grene (1910-2009³³¹): todo conocimiento tácito... es un acercamiento literario de nosotros mismos al mundo y de la misma manera un acercamiento del pasado al futuro, un alcance atraído por el punto focal de atención, la actividad temporal, atraído por la atracción futura de lo que buscamos comprender. Leavis es muy consciente de que su concepción de la cultura, los estudios literarios y la universidad probablemente se enfrentará a un gran vacío y a la hostilidad institucional dentro de la burocracia del poder educativo. Como él señala, la tergiversación es un sello distintivo de la crítica a su obra; los críticos con frecuencia caricaturizan lo que creen que dice o ridiculizan lo que les gustaría pensar que dice. Por ejemplo, su observación de que no hay forma de redimir a la universidad democrática de masas sin que ésta desarrolle su propia literatura curricular probablemente haya llevado a representarlo erróneamente como un elitista absoluto, contrario a la ampliación de la participación per se. En realidad, Leavis aboga por extender la educación superior al máximo, pero dentro de la creatividad del lenguaje escrito como mediador de la educación.

Leavis advierte que el objetivo de la expansión universitaria a menudo se impulsa por premisas altamente cuestionables: hacer consumistas materiales de la cultura, promover una ciudadanía pasiva y fomentar una democracia tecnocrática que esas premisas presuponen. En una anécdota ilustrativa, cuando planteó la pregunta sobre cómo su partido ayudaría a lograr la “verdadera universidad” si llegara al gobierno, la respuesta del secretario de Estado de Educación en la sombra fue: “¡Vamos a aplastar a la oligarquía!”. Leavis replicó: “solo regresará; hay oligarquías en todas partes”, y agregó que incluso se decía que existían oligarquías dentro de su propio partido democrático.

11.7 La inteligencia filosófica en la universidad

Una consideración equivalente se aplica al reconocimiento erróneo de la perspicacia filosófica de Leavis. Michael Bell afirma que la significativa inteligencia filosófica de Leavis se ejerció en un dominio de la crítica literaria donde pocos lo esperarían y aún menos lo reconocerían. A menos que nos consideremos lectores críticos literarios de un tipo particularmente astuto —aunque

Leavis cree que todos tenemos la capacidad de ser lectores ideales—, podemos buscar en Leavis dónde pensamos que esta inteligencia debería manifestarse en el conocimiento sobre filosofía y teorización explícita, y extrañarlo donde realmente está. Leavis está alerta a esta propensión en sus críticos, como lo ilustra el siguiente ejemplo autoinformado de reconocimiento erróneo.

Reflexionando sobre un seminario universitario acerca de la idea de universidad de Newman, en el cual un co-discutidor resumió el argumento de Leavis, inferido probablemente de manera indebida, que lo posiciona como vitalista por su preocupación por poner en primer plano nuestro pensamiento sobre la vida, Leavis comenta: “Por supuesto, no había pensado en ninguna filosofía o sistema intelectual; simplemente pretendía evocar en mis oyentes un fuerte sentido presente de lo que, por supuesto, sabían e insistir en su importancia crucial. ¿Pero lo saben ellos? ¿Lo sabe la gente? Lo hacen y no lo hacen.”

El rechazo de cualquier adherencia filosófica —en este caso al bergsonismo— desemboca en preguntas sobre el funcionamiento paradójico de una mentalidad que revela conocimiento pero oculta su significado al autorreconocimiento total. Si bien Leavis no acusa a sus compañeros de discusión de engaño intelectual, su inferencia de que nuestros modelos mentales habilitan y restringen la forma en que interpretamos el mundo puede parecer simplemente una perogrullada. Los críticos también podrían ver esto como una prueba más de su supuesta aversión anti-filosófica a hacer explícitos sus fundamentos teóricos: podríamos esperar comprensiblemente que una discusión colegiada sobre la idea de universidad genere una elaboración de los principios de las cuestiones en juego. Sin embargo, esta es una de esas ocasiones en que Leavis, como sostiene Bell, exige meditar sobre la verdad de la perogrullada. Descartar su reflexión posterior porque no constituye un argumento o contraargumento filosófico reconocible sería perder el punto; no es ese tipo de argumento.

Es posible expresar inteligencia filosófica en asuntos de interés compartido sin estar atados a un sistema intelectual específico. Lo que nos impide ser filósofos más clarividentes en la universidad, sugiere Leavis, pueden ser nuestras anteojeras disciplinarias: divisiones sectarias de las disciplinas. La inteligencia filosófica de Leavis resumida aquí pone de relieve dos reconocimientos mutuamente dependientes.

El primero, y más cauteloso, es que no podemos invocar legítimamente a la filosofía para que cargue con la tarea principal de expresar con palabras nuestras convicciones éticas más profundas. A este respecto, Leavis parece haber llegado de forma independiente y por una ruta

diferente a una posición similar a la del Wittgenstein posterior, a pesar de las diferencias fundamentales entre ellos.

El segundo, corolario positivo, es que lo que lleva más apropiadamente esta carga es algo más abarcador, lo que Leavis llama “vida”. “Vida” es, insiste, una palabra necesaria, y al usarla para evocar la realización de ciertas verdades domésticas cruciales que con demasiada frecuencia se dan por sentadas, no se lo encasilla como vitalista.

¿Qué cuenta como inteligencia filosófica? ¿Y qué como pensamiento inteligente? Leavis sostiene notoriamente que algunos, si no muchos, filósofos no son necesariamente las guías más confiables para responder a estas preguntas. En esto también parece tener más en común con Wittgenstein de lo que cualquiera de ellos suponía en ese momento, al menos según el relato de Leavis. Tampoco exime a la crítica literaria de las advertencias sobre la respuesta a la segunda pregunta; de hecho, habitualmente reserva sus palabras más duras para lo que ve como el fracaso generalizado de los “intelectuales avanzados” o “comercialmente llamados Doctores en Ciencias” en su propia disciplina para defender los estándares del debate crítico.

Las incursiones de Leavis en el pensamiento, las palabras y la creatividad revelan cómo algunos filósofos, no menos que los académicos de todas las disciplinas, los responsables de la política educativa e incluso los principales escritores creativos en ocasiones, pueden ser sorprendentemente poco inteligentes: por ejemplo, al confundir el sentimentalismo en el lenguaje hablado y escrito con la expresión de sentimiento genuino, o al creer que una computadora puede escribir un poema y decir la verdad. Además, estos no son lapsos accidentales de atención o episodios aleatorios de indulgencia emocional, sino que tienden a señalar un desorden más radical en la relación del pensamiento con el sentimiento y la expresión.

Si bien la universidad contemporánea es cada vez más propensa a este trastorno y está cada vez más implicada en su propagación material, el lenguaje universitario, para Leavis, tiene una capacidad y un deber especiales para diagnosticar sus causas y poner en juego la inteligencia crítica en la literatura académica, con beneficios vitales para el lenguaje común, la salud y el bienestar cultural. Leavis no suscribe ningún “valor literario”; sin embargo, sostiene que una característica importante de los estudios literarios es que conducen constantemente fuera de sí mismos. Por lo tanto, cumplen una función cívica importante, incluso posteriormente en una era de apelación a la emoción fácil en la política de la posverdad³³² que, si hubiera sido testigo hoy, Leavis podría haber visto prefigurada en Snow.

11.8 Conclusiones

Independientemente de nuestras bases disciplinarias, Leavis mejora nuestra capacidad para involucrarnos con la idea y la realidad de la universidad de dos maneras interconectadas. La primera es cómo ilumina nuestra comprensión del significado del pensamiento, las palabras y la creatividad en una cultura que tiende a socavar los tres, considerando el lenguaje como una creación colaborativa dentro de su comunidad de habla. La segunda es cómo aplica esta noción de creación colaborativa como criterio de valoración de las aportaciones que el pensamiento crítico, filosófico y literario, de forma solidaria o conjunta, pueda hacer para reconcebir la idea y el desempeño práctico de la universidad.

Leavis demuestra, a través de críticas socioculturales y lecturas críticas ejemplares de textos creativos —un vehículo igualmente importante de su inteligencia filosófica, aunque solo se insinúa aquí—, que incumbe a quienes asumen el papel de maestro y vigilante cultural llegar a lo que parecen ser, y frecuentemente son, posiciones filosóficas discutibles sobre problemas comunes. Sin embargo, así como algunos filósofos llevan a cabo su filosofar a través de la discusión de otros filósofos —por ejemplo, Deleuze sobre Bergson—, Leavis rara vez llama la atención sobre su propio pensamiento en un sentido “desechable”; en cambio, pone en primer plano el tipo de pensamiento por el que lucha, centrándose en objetos de atención compartida como los planteados por Snow.

En otras palabras, es un maestro sumamente comprometido que abre la puerta para que los profesionales de la educación desarrollen y ejerciten su propia inteligencia filosófica, incluso sobre la universidad. Su idea de la universidad, como un centro concentrado de creatividad colaborativa que opera en un mundo de incertidumbres y deficiencias, es el único espíritu en el que, según él, puede llevarse a cabo el pensamiento experimental especializado. Esto nos desafía a reflexionar sobre el significado de “contribución original al conocimiento” en su más amplio sentido pedagógico, más allá de un criterio reducido de investigación universitaria.

A juzgar por David Holbrook, Leavis, ingenuo filosófica y psicológicamente, utiliza conceptos caseros, aficionados o dogmáticos, perdiendo algo importante. El “mundo humano” de Leavis —del cual la universidad no solo es una parte vital en potencia, sino también un precipitado de su expresión— es una reformulación o apropiación simplificada de Husserl (1936/1970) del mundo de la vida. En su contexto discursivo, emerge como una manifestación del pensamiento heurístico

ganado con esfuerzo. Esto no significa que reclame esta idea como suya o que haya sido ideada por él; más bien, como recuerda a sus oyentes y lectores, el pensamiento es como cualquier uso del lenguaje en el que uno piensa y expresa sus propios pensamientos sobre el ser... de formas sutiles y esencialmente colaborativas.

Módulo 12. Personificando una promesa en la universidad

12.1 Introducción

Hannah Arendt formaba parte de un ilustre círculo de artistas e intelectuales judíos que lograron escapar de la Alemania nazi durante la década de 1930. Juntos formaron lo que el historiador Tony Judt describió como “una comunidad muy especial y transitoria, esa república de letras del siglo XX formada contra su voluntad por los sobrevivientes de los grandes trastornos del siglo³³³”. Muchos, por supuesto, nunca lo lograron, entre ellos Walter Benjamin, quien murió al intentar cruzar desde la Francia ocupada hacia España. Entre los que sobrevivieron se encontraban Theodor Adorno, Erich Auerbach, Bertolt Brecht y la propia Hannah Arendt. Todos compartían una formación intelectual y cultural similar, habiendo estudiado o trabajado, si no juntos, en muchas de las mismas instituciones. Aunque diferían en edad, todos habían experimentado los rigores de la Primera Guerra Mundial, la breve y abortada Revolución Alemana que le siguió y los años de profunda privación económica derivados de los términos punitivos del Tratado de Versalles.

Trabajando en campos, temas y lugares distintos, cada uno produjo obras que tendrían un gran impacto en las artes, las humanidades y las ciencias sociales y políticas para las generaciones venideras. La contribución única de Arendt a este esfuerzo colectivo radicó en su pensamiento político independiente, que insistía en operar fuera del marco de cualquier disciplina particular y en asuntos de interés mundial. Era una pensadora incondicionalmente independiente, siempre intentando reconciliar sus valores republicanos —su creencia en el ámbito público como espacio de la política democrática— con las complejidades pragmáticas de la política real: ¿cómo se erosionan, denigran o incluso abolirían esos valores dentro de nuestros sistemas de gobierno actuales? ¿Cómo se les otorga voz y presencia? ¿Cómo podría desarrollarse una ciudadanía con los recursos necesarios para encontrar esa voz e insistir en esa presencia?

Sin ignorar ni minimizar las atrocidades del fascismo, tal como se manifestó en el nazismo, y horrorizada por la atroz versión del marxismo de Stalin, Arendt buscó articular una noción de

política radicalmente diferente de ambas ideologías y, de hecho, de cualquier régimen político basado en la adhesión a una ideología particular. Pensar, argumentó, es una capacidad humana innata que nos permite mantener presentes en nuestra mente una multiplicidad de puntos de vista en un proceso que ella denominó pensamiento representativo: “los puntos de vista de más personas los tengo presentes en mi mente mientras reflexiono sobre un tema dado ... la voluntad más fuerte sea mi capacidad de pensamiento representativo³³⁴”. Esta característica innata y definitoria de la humanidad significa que nuestros horizontes mentales no son estáticos y fijos, sino que cambian y se expanden constantemente. Es, sostuvo, “esta capacidad para una” mentalidad ampliada “que permite a los hombres juzgar³³⁵”; y es esta capacidad para formar juicios lo que abre la posibilidad de lo que Arendt entiende por acción humana, en contraposición al comportamiento rutinario o actividad sin sentido. Si pensar implica un alejamiento del ámbito público de la acción humana, el juicio marca el punto específico de reingreso: el punto en el que la acción deliberada y considerada se convierte en una posibilidad.

12.2 Vida y pensamiento

Nació el 14 de octubre de 1906 en una familia judía de clase media en lo que ahora es parte de Hannover en Alemania. Tres años más tarde se mudó a Königsberg con sus padres. Su padre murió de sífilis cuando ella tenía 7 años, después de lo cual vivió sola con su madre hasta que esta última se volvió a casar en 1920. A mediados de la década de 1920 estudió en las universidades de Berlín, Marburgo y Heidelberg. Cuando tenía 18 años, se embarcó en una relación sexual y profundamente emocional con Martin Heidegger, un profesor casado de 36 años cuyo trabajo ya había recibido elogios internacionales³³⁶. Completó su estudio de doctorado con Karl Jaspers sobre el tema del amor y San Agustín³³⁷. A raíz de su romance con Heidegger, se casó con Günther Stern, en lo que sería un matrimonio de apoyo mutuo pero de corta duración. Tras el incendio del Reichstag en Berlín en 1933, huyó a París vía Praga y Ginebra, iniciando dieciocho años como apátrida. Durante la ocupación alemana de Francia, fue detenida brevemente en el campo de internamiento de Gurs, en el suroeste del país. Logró escapar con su madre y se dirigió a los Estados Unidos, pasando por España y Lisboa, hasta llegar a Nueva York en mayo de 1941.

Se instaló allí con su segundo marido, Heinrich Blücher, un ex miembro de la Liga Espartaco a quien había conocido en Francia. Su madre los siguió a Nueva York poco después. Diez años después, en 1951, obtuvo la ciudadanía estadounidense. Ese mismo año, su enormemente original e influyente estudio sobre el nazismo y el estalinismo, *Los orígenes del totalitarismo*, fue publicado con gran éxito³³⁸ dentro de los EE. UU. Rápidamente se ganó la reputación de ser una

intelectual pública controvertida y franca. Su artículo *Reflexiones sobre Little Rock* que se opone a la integración de las escuelas públicas impuesta por el gobierno federal como consecuencia de la decisión de 1954 de la Corte Suprema de los EE. UU., en *Brown contra la Junta de Educación de prohibir la segregación escolar*³³⁹, fue juzgado tan inflamatorio por los editores de *Commentary*, quienes lo había encargado, que lo retiró de la publicación³⁴⁰. Ella acordó publicarlo con una nota preliminar en *Dissent* en 1959. Cuando su informe sobre el juicio de Eichmann se publicó inicialmente en 1963 como un artículo de cinco partes en *The New Yorker*, causó una tormenta de protestas y controversias en ambos lados de la el Atlántico³⁴¹. Su respuesta, en un artículo titulado '**Mentir en la política**', al documento "ultrasecreto", *The Pentagon Papers*, cuyas secciones se publicaron en *The New York Times* y *The Washington Post* en 1971, no fue menos intransigente en su análisis forense de las mentiras sistemáticas y consistentes al pueblo estadounidense por parte de las autoridades gubernamentales con respecto al número de muertos y heridos resultantes de la guerra de Vietnam³⁴². En 1974 sufrió un infarto mientras daba las Gifford Lectures en la Universidad de Aberdeen. Un año después sufrió un segundo infarto en Nueva York y murió el 4 de diciembre de 1975 a la edad de 69 años, dejando tras de sí un vasto y variado cuerpo de trabajo junto con el mecanografiado inacabado de su obra magna, *La vida de la mente* (tema de sus Gifford Lectures) que su amiga Mary McCarthy preparó para su publicación póstuma³⁴³. Gran parte de su amplia correspondencia con amigos y colegas en particular, Heinrich Blücher, Kurt Blumenfeld, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Mary McCarthy y Gershom Scholem también se ha publicado en los años posteriores a su muerte³⁴⁴. En sus escritos, Arendt nunca pierde contacto con la experiencia vivida de lo que está escribiendo: su experiencia de primera mano del totalitarismo, del exilio y la apatridia, y de ser judía en una sociedad peligrosamente antisemita. Estos son los temas que impulsan su trabajo y le dan un sentido de coherencia general a pesar de su inmensa variedad y variedad.

12.3 Nuevos comienzos

La noción de natalidad, entendida como la vida humana como un comienzo único, es fundamental para el pensamiento de Arendt. Constituye un elemento central dentro de la intrincada red conceptual que atraviesa todo su corpus: una red que incluye acción, apariencia, libertad, juicio, trabajo, natalidad, pluralidad, persuasión, poder, espacio público, violencia y trabajo. La preocupación constante de Arendt por estos conceptos, sus interrelaciones y las distinciones entre ellos constituye una característica definitoria de su obra.

Aunque el patrón de su pensamiento cambia con cada nuevo giro argumentativo, los elementos conceptuales centrales permanecen constantes. Comprender el modo de pensar de Arendt requiere prestar atención cuidadosa a su uso distintivo de estos conceptos. Por ejemplo, la distinción que realiza en *Sobre la violencia* entre el poder, concebido como empoderamiento mediante la acción colectiva, y la fuerza, particularmente cuando se expresa a través de la violencia y destruye el poder, resulta crucial para interpretar su pensamiento a lo largo de toda la gama de sus análisis políticos escritura³⁴⁵. De manera similar, su distinción entre el trabajo como el tipo de actividad humana que se requiere para la supervivencia humana y el trabajo como el tipo de actividad involucrada en la creación de un mundo artificial donde la vida tiene cierta durabilidad y permanencia, no solo es central para el argumento desarrollado en *La Condición humana*, pero sustenta todo su pensamiento sobre el desarrollo de la sociedad humana y el surgimiento de la sociedad de consumo posterior a la Segunda Guerra Mundial³⁴⁶. El trabajo, a diferencia del labor, produce los artefactos perdurables de la civilización y la cultura humanas. La natalidad, el hecho incontrovertible del nacimiento humano, está estrechamente vinculada con la noción de acción en Arendt: “el nuevo comienzo inherente al nacimiento puede hacerse sentir en el mundo solo porque el recién llegado posee la capacidad de comenzar algo nuevo, es decir, de actuar”. Este primer nacimiento presagia una entrada única en el mundo humano, pero también abre la posibilidad de nuevos comienzos en los que el individuo ingresa al mundo de la acción humana. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción —y, por lo tanto, de natalidad— es inherente a todas las actividades humanas.

Aunque Arendt enfatiza la capacidad humana para comenzar e iniciar, subraya que no actuamos de forma aislada. Actuar implica afirmar tanto la humanidad común como la agencia única de cada individuo. A través de nuestras acciones, insertamos nuestro yo distintivo en el mundo compartido de los asuntos humanos.

Para Arendt, la educación constituye una de las puertas de entrada a ese mundo. Sin embargo, distingue claramente entre la educación de los niños y la educación de los adultos jóvenes. Sus ensayos sobre educación infantil —*Reflexiones sobre Little Rock* y *La crisis en la educación*— parten de la premisa de que los niños aún no están formados, por lo que los adultos tienen la responsabilidad de guiarlos en el mundo de los asuntos humanos, protegiéndolos del colapso de ese mundo. Esta premisa subyace a su polémico ataque a la imposición federal de la escolarización integrada, en el que advierte sobre los peligros de la disminución constante de los estándares elementales en todo el sistema escolar. Arendt estaba muy consciente de la vulnerabilidad del niño en un mundo adulto.

Sus perspectivas sobre la educación de los adultos jóvenes y sobre el papel de la universidad eran marcadamente diferentes. Los pocos informes sobre su propio estilo de enseñanza sugieren que su principal preocupación era permitir que los estudiantes pensarán por sí mismos, expresaran sus opiniones y deliberaran entre ellos. Jerome Kohn, alumno de Arendt a fines de la década de 1960, recuerda en un intercambio de cartas con Elisabeth Young-Bruehl —otra exalumna y biógrafa de Arendt— que la enseñanza de Arendt, durante los disturbios estudiantiles y las manifestaciones contra la guerra de Vietnam, consistía en una actuación sin ensayar: el seminario funcionaba como un “libre para todos”, en el que planteaba preguntas reales, no retóricas, y respondía de maneras totalmente inesperadas. En su seminario, cada participante era un ciudadano, llamado a dar su opinión, a insertarse en esa polis en miniatura para hacerla, como ella dijo, un poco mejor³⁴⁷. En *Sobre la violencia*, Arendt arremetió contra lo que percibía como un cambio preocupante hacia la violencia en el pensamiento de ciertos revolucionarios. Lo que le resultaba particularmente impactante era la difuminación de la distinción entre poder y violencia, conceptos que, como hemos visto, consideraba antitéticos. Dirigió algunas de sus críticas más agudas a Jean-Paul Sartre, a quien acusaba de glorificar falsamente la violencia en nombre del empoderamiento. Sin embargo, Arendt tuvo poco tiempo y contacto limitado con los intelectuales de moda de la izquierda radical de la época, salvo con Albert Camus, cuya integridad moral y honestidad admiraba profundamente. En una carta a Blücher enviada desde París el 1 de mayo de 1952, ella escribió: "Ayer estuve con Camus; él es sin duda el mejor hombre que tienen Francia. Todos los demás intelectuales son como mucho soportables³⁴⁸". Su actitud hacia la desobediencia civil no violenta fue muy diferente. El 19 de febrero de 1965, escribió a su amigo y primer mentor, Karl Jaspers, sobre las protestas estudiantiles en la Universidad de California, Berkeley, donde los estudiantes se manifestaban por el derecho a ser políticamente activos en el campus, a tener voz en las decisiones universitarias, y poner fin a la discriminación contra los estudiantes de minorías: “su organización es excelente. En Berkeley lograron todo lo que se propusieron, y ahora no pueden ni quieren detenerse”. Agregó que los estudiantes involucrados en las protestas ahora “saben lo que es actuar de manera efectiva³⁴⁹” (Kohler y Saner 1992, pág.583). El campus se había convertido en una extensión del “libre para todos” de la sala de seminarios: un “gratis para todos” organizado en el que “cada participante era un ciudadano”, llamado a dar su opinión, a insertarlo o ella misma en esa polis en miniatura para hacerlo ... “un poco mejor³⁵⁰”.

Arendt no estaba sugiriendo una carrera precipitada del pensamiento a la acción. Ella insistió en que el pensamiento y la acción son distintos, y que el juicio es algo diferente nuevamente. Sin

embargo, estos conceptos están vitalmente conectados. Sus nociones de "pensamiento representativo" y ampliación de la mente", escribe Dana Villa, "señalan la facultad del juicio como una especie de puente entre el pensamiento y la acción³⁵¹". Solo cuando el pensamiento ha hecho su trabajo y se han formado juicios comienza la acción; pero, a la inversa, "solo cuando la acción ha cesado y palabras como coraje, justicia y virtud se vuelven genuinamente desconcertantes, comienza el pensamiento". Lo que une pensamiento, acción y juicio es la noción de pluralidad.

"Sabemos por experiencia", escribe Arendt en *Introducción a la política* —curso que impartió en la Universidad de Chicago en 1963—, que nadie puede captar adecuadamente el mundo objetivo en toda su realidad por sí solo. Si alguien desea ver y experimentar el mundo tal como "realmente" es, solo puede hacerlo entendiendo que este mundo es compartido por muchas personas: se encuentra entre ellas, se muestra de manera diferente para cada una y solo puede comprenderse mediante la comprensión mutua. Cuantas más personas puedan hablar de él e intercambiar opiniones y perspectivas cara a cara, más cerca se está de entender el mundo en toda su pluralidad.

Solo a través de este proceso compartido podemos comenzar a formar juicios que nos posicionen y definan dentro de ese mundo. Cuando estos juicios convergen en torno a intereses comunes, los individuos alcanzan la agencia colectiva necesaria para la acción concertada. Esta dialéctica de pensamiento, juicio y acción constituye el núcleo del pensamiento político de Arendt, tal como se desarrolla a partir de su pionera obra *Los orígenes del totalitarismo*.

Implica, asimismo, la necesidad de un espacio intermedio, donde el libre juego del pensamiento, del juicio y de la acción pueda ejercerse: un espacio seguro entre el mundo privado del pensamiento solitario y el mundo público de la acción humana, en el que se puedan ventilar opiniones y poner a prueba los juicios. La amistad, como he argumentado en otra parte, constituyó para Arendt uno de esos espacios intermedios que permite a los individuos prosperar juntos³⁵². La educación proporciona un espacio similar: un espacio privilegiado en el que aventurarse, probar el agua, pensar con mentalidad ampliada; eso significa que entrenar su imaginación para ir de visita en la revisión de la literatura son fronteras.

12.4 El poder de la promesa

Las historias que nos contamos sobre nosotros mismos revelan a un agente, pero, escribe Arendt, “este agente no es un autor ni un productor”. Enredados como estamos en innumerables voluntades e intenciones en conflicto, los resultados de nuestras acciones chocan y se fusionan de maneras totalmente impredecibles. Tal es la imprevisibilidad, afirma Arendt, que la acción casi nunca logra su propósito.

Esta incertidumbre, sostiene, es el precio que pagamos por la irreductible pluralidad de la condición humana: una condición que surge de nuestra libertad de voluntad y da lugar a la maraña de consecuencias imprevistas e imprevisibles. Somos iguales en nuestra capacidad de acción compartida y en el potencial de nuevos comienzos, pero distintos en las acciones particulares que definen nuestras trayectorias únicas.

Los seres humanos pueden, sin embargo, minimizar el impacto de lo impredecible actuando en conjunto, reduciendo así el choque de voluntades e intenciones en conflicto. Cuando actuamos de esta manera, generamos lo que Arendt entiende por poder, cuya única limitación es la existencia de otras personas: “El poder humano corresponde a la condición de pluralidad para empezar”. No obstante, este poder “depende del acuerdo temporal y poco confiable de muchas voluntades e intenciones”, a menos que se le otorgue la durabilidad y permanencia potencial de acuerdos vinculantes, que actúan como un baluarte frente a la incertidumbre del mundo³⁵³. Arendt escribió sobre tales acuerdos con referencia al poder de la promesa”, cuyo efecto es “la ampliación enorme y verdaderamente milagrosa de la dimensión misma en la que el poder puede ser efectivo³⁵⁴”. No podemos predecir ni controlar el futuro únicamente a través de promesas vinculantes, pero sí podemos comenzar a dar forma a un futuro común y trabajar hacia él. Es esa dimensión de ampliación temporal —enorme y verdaderamente milagrosa— la que otorga validez a la promesa. Las instituciones públicas encarnan este tipo de promesas: promesas relativas, por ejemplo, a nuestra salud y bienestar, al acceso a la justicia o al derecho de todo niño y joven a recibir una educación básica. Sin hospitales, tribunales, escuelas y universidades, las prácticas que asociamos a estas instituciones carecerían de los medios para sostenerse a lo largo del tiempo. Podemos criticar nuestras instituciones, pero sin ellas las promesas que encarnan serían infundadas. Su existencia como piedras angulares de la sociedad liberal y democrática confirma la famosa definición de sociedad de Edmund Burke como una asociación “no solo entre los que están vivos, sino entre los que están vivos, los que están muertos y los que van a nacer”.

Aunque Arendt no hizo explícita la conexión, podemos concebir a las universidades como la encarnación de una promesa hecha por una generación a la siguiente: la promesa de transmitir

las verdades —aunque parciales y provisionales, pero siempre ganadas con esfuerzo— derivadas de la práctica continua de investigación, docencia y beca. Esas verdades son constantemente revisadas, desafiadas y refinadas por la llegada de los nuevos y los jóvenes. De hecho, sin esos nuevos comienzos, la verdad perdería relevancia y, con el tiempo, podría transformarse en mentira o, peor aún, en una de las viejas falsedades usadas para justificar lo injustificable.

La responsabilidad de cada generación de transmitir los bienes de su aprendizaje colectivo y, al hacerlo, someterlos al escrutinio de las generaciones futuras sigue siendo esencial. En su ensayo *Verdad y política*, Arendt distinguió entre “verdad racional” y “verdad fáctica”: “Los hechos y los acontecimientos son cosas infinitamente más frágiles que los axiomas, los descubrimientos, las teorías, incluso las más audaces producciones de la mente humana”. Insistió además en que, una vez perdida una “verdad fáctica”, ninguna razón por sí sola podrá recuperarla; quizás las matemáticas euclidianas, la teoría de la relatividad de Einstein o incluso la filosofía de Platón puedan resistir mejor, pero las posibilidades de que un hecho de importancia, olvidado o distorsionado, vuelva a ser recuperado son infinitamente más bajas al redescubierto³⁵⁵. Al destacar tanto la vulnerabilidad como la importancia de la “verdad fáctica”, Arendt anticipa la insistencia de Edward W. Said de que la tarea principal del intelectual es “proteger y prevenir la desaparición del pasado” y, a través de la práctica de la investigación, la erudición y la enseñanza, oponerse a la desfiguración, el desmembramiento y el desmembramiento odiosos de experiencias históricas significativas que no tienen lobbies lo suficientemente poderosos en el presente y, por lo tanto, merecen el despido o el menosprecio³⁵⁶. La urgencia de esa tarea se destaca en el severo recordatorio de Richard J. Bernstein de lo que puede suceder en las sociedades que desdibujan la distinción entre verdad y falsedad: lo que sucedió tan descaradamente en las sociedades totalitarias lo practican hoy los principales políticos. En resumen, existe el peligro constante de que se utilicen poderosas técnicas de persuasión para negar la verdad fáctica, transformar los hechos en una opinión más y crear un mundo de “hechos alternativos³⁵⁷”. Pero la verdad solo puede ser valorada por aquellos que poseen una disposición hacia la veracidad. Podemos discrepar respecto a cuáles cualidades personales constituyen tal disposición y cómo se adquieren, pero sin ellas, y sin la posibilidad de que sean cultivadas y transmitidas a través de generaciones sucesivas, no sería posible proteger el pasado ni prevenir su desaparición. Arendt otorgó gran importancia a lo que consideraba la naturaleza existencial de la verdad: su manifestación en las disposiciones y cualidades humanas, únicas en cada individuo.

Al aceptar el Premio Lessing de la Ciudad Libre de Hamburgo en 1959, Arendt destacó el legado filosófico de Lessing no solo en términos de sus ideas, sino también de sus cualidades personales

singulares. La principal, según Arendt, era su apertura a un discurso incesante y continuo: Lessing no buscaba pelear con quienes discrepaban con él; su preocupación central era humanizar el mundo mediante un diálogo constante sobre los asuntos y las cosas que lo habitaban. Quería ser amigo de muchos hombres, pero no hermano de ningún hombre³⁵⁸. De manera similar, en su artículo de 1957 en honor a la vida y obra de Karl Jaspers, escribió sobre su amigo y ex mentor como un individuo excepcionalmente generoso que, en su comunicabilidad ilimitada, encarnaba el principio fundamental en torno al cual se articulaba su trabajo: el principio en sí es la comunicación; la verdad, que nunca puede ser captada como contenido dogmático, emerge como sustancia “existencial” clarificada y articulada por la razón, comunicándose y apelando al existir razonable del otro, comprensible y capaz de comprender todo lo demás... La verdad misma es comunicativa, desaparece y no se puede concebir fuera de la comunicación³⁵⁹.

Sin el compromiso y la interacción activos de las mentes humanas, los hechos, los axiomas y las teorías se reducen a un contenido dogmático. La verdad requiere un ethos: un conjunto de disposiciones, una cultura de curiosidad e indagación, de discurso crítico y argumentación, si desea hablar al futuro y permitir que este responda.

Uno de los grandes logros de Arendt como intelectual público fue abrir espacios institucionales en los que tal cultura pudiera desarrollarse y florecer. Su propio apartamento en Nueva York, compartido con Heinrich Blücher, se convirtió en un centro de diálogo intelectual y convivencia; la editorial Schocken, donde trabajó a fines de la década de 1940, se transformó en un foco de nuevas ideas e intercambio cultural; y, por supuesto, bajo su tutela, la sala de seminarios y las conferencias se erigieron en lugares de diálogo donde se formulaban, exploraban y desafiaban ideas, alentando a los estudiantes a pensar por sí mismos.

Arendt, como muchos de su generación, fue testigo de cómo el mundo descendía a la desoladora inhumanidad del totalitarismo. Este surgimiento, argumentó, constituyó un fenómeno sin precedentes, fuera de todas las categorías morales y políticas existentes y ajeno a cualquier concepción previa de criminalidad. Para ella, la tarea de su generación era recuperar nuestra humanidad compartida, nuestra capacidad para iniciar nuevos comienzos, y preservarla para las generaciones futuras. Esa tarea sigue siendo tan urgente hoy como lo fue entonces. Ahora, como entonces, el autoritarismo va en aumento, la retórica anti-pluralista se vuelve cada vez más estridente y la antipolítica del populismo mayoritario erige cada vez más fronteras³⁶⁰. La educación no ofrece panaceas; no hay soluciones fáciles ni certezas. Sin embargo, Arendt insistió

en que la educación es el punto de partida donde cada generación debe iniciar la tarea de recuperación y, al hacerlo, cumplir la promesa hecha a las generaciones venideras. “Educación”, escribió Arendt (refiriéndose tanto a la educación de niños como de adultos jóvenes), “es el momento en que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad de él y, de igual manera, salvarlo de la ruina que, de no mediar la renovación, la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”.

12.5 Reflexiones finales

Arendt no desarrolló una teoría sistemática de la educación ni una exposición extensa sobre los fines y propósitos de la educación. Tampoco se pronunció sobre el papel, la función o la idea de la universidad dentro de la sociedad "occidental" (o, de hecho, en cualquier otra sociedad). Era muy consciente de que las universidades de Alemania no solo se habían coludido, sino que también habían abrazado el fascismo. Asimismo, sabía que uno de sus mentores, Heidegger, había sido cómplice de la destitución de colegas judíos de sus puestos académicos, un entusiasta partidario de Hitler que no ofreció explicación ni disculpa por sus acciones en apoyo de un régimen fascista que buscaba destruir las bases morales de la educación liberal.

No es de extrañar que Arendt eligiera mantener su distancia de un sistema institucional que había fracasado abyectamente frente al desafío del totalitarismo, ni que al mudarse de París a Nueva York optara por una vida de intelectual itinerante, con incursiones breves pero significativas en el mundo académico. Después de todo, la "idea de la universidad" había fallado de manera espectacular en manos de la burocracia.

Sin embargo, las constelaciones conceptuales de Arendt que enfocan pensamiento, juicio y acción —pluralidad, imprevisibilidad y promesas— arrojan ideas educativas ricas y, posiblemente, sugerencias sobre cómo la universidad del siglo XXI podría definir su papel dentro de una política democrática.

Primero, la educación brinda la oportunidad de nuevos comienzos, de entrar en el mundo de los asuntos humanos y de rehacernos dentro de horizontes cada vez más amplios. La universidad es, según este cálculo, el medio por el cual los estudiantes adquieren un sentido de responsabilidad cívica y global: un sentido de ciudadanía que va más allá de la legalidad estatal, hacia las políticas transfronterizas más complejas y difusas de lo que ella denominó la “mundanalidad de extender la mano”.

En segundo lugar, la educación es el cumplimiento de un compromiso vinculante —una promesa— entre generaciones para preservar lo que vale la pena en el pensamiento y la cultura humanos, y exponerlo al juicio de la posteridad. Desde esta perspectiva, la universidad es tanto un depósito de la sabiduría recibida y la opinión informada como el crisol en el que dicha sabiduría y opinión deben ser desafiadas y criticadas sin cesar, siempre con la posibilidad de reformulación y avance. En tercer lugar, la educación es el proceso mediante el cual comenzamos a asumir la responsabilidad de nuestros destinos políticos. Arendt nos enseñó que tenemos la capacidad de actuar juntos y, al hacerlo, de hacer de la libertad una realidad humana. Pero, como sostenía, esa libertad se basa en la noción de entendimiento compartido. Aunque nunca insistió explícitamente en ello, podemos inferir de sus cartas y escritos que la universidad posiblemente sea una de las instituciones que hace posible tal comprensión compartida: no solo extender la mano y seguir adelante, sino hacerlo juntos. Arendt creía en el poder del esfuerzo colectivo. De hecho, insistió en que el poder, a diferencia de la fuerza, se genera cuando, y solo cuando, las personas actúan juntas en un espíritu de entendimiento compartido basado en opiniones discutibles y controvertidas.

Ella no nos proporciona un plano de cómo podría ser la universidad liberal, pero nos da una advertencia contundente: las instituciones de la sociedad civil, de las cuales la universidad liberal es una piedra angular, constituyen un baluarte crucial contra los movimientos populistas autoritarios que, una vez más, están ganando ascendencia en toda Europa.

Módulo 13. Misión social de la universidad

13.1 Introducción

José Ortega y Gasset nació en Madrid, se educó en escuelas católicas en España y posteriormente estudió en la Universidad de Madrid, donde obtuvo su doctorado en 1904. Posteriormente se trasladó a Leipzig y Berlín, donde trabajó con filósofos alemanes en la Universidad de Marburg. En 1910 regresó a Madrid y fue nombrado catedrático de Metafísica en la Universidad. Para entonces, ya había abandonado su fe católica romana.

Su creciente número de publicaciones sobre los principales pensadores europeos, desde Goethe hasta Kant, y su amplia gama de intereses —muchos de ellos relacionados con novelistas y artistas— contribuyeron a formar un pensador muy original, no limitado por la filosofía neokantiana tradicional. Suele asociarse con el contexto filosófico de la ontología. A partir de

1914, y de manera creciente en la década de 1930, las publicaciones de Ortega se hicieron influyentes en Estados Unidos y América Latina. Sus obras traducidas al inglés indican la dirección de su enfoque educativo y comprometido: *Meditaciones sobre el Quijote*, *La deshumanización del arte*, *La revuelta de las masas*, *Historia como sistema* y, especialmente, *Misión de la Universidad*, texto clave para comprender su concepción de la enseñanza universitaria.

Proporcionar una categoría filosófica para Ortega y Gasset (1883-1955) no es sencillo. En términos generales, compartió el abandono del idealismo europeo tradicional. Algunos lo han clasificado como existencialista, y ciertamente mantuvo relaciones intelectuales con contemporáneos de este campo, aunque con diferencias notables. El término vitalismo resulta relevante para comprender un elemento central de sus intereses teóricos y prácticos: la convicción de que la vida humana y la formación de los individuos no pueden explicarse únicamente mediante el materialismo científico o biológico, sino también a través de la experiencia individual de acontecimientos históricos y contemporáneos y de procesos de aprendizaje sociales e individuales.

Ortega se distingue por haber acuñado su propia terminología para expresar sus ideas. Por ejemplo, desarrolló el concepto de raciovitalismo o “razón vital”, que define como un compromiso creativo con nuestras propias circunstancias. En este compromiso, la razón actúa como la energía esencial que permite examinar nuestro propio pensamiento. Ortega evitó identificarse plenamente con ciencias sociales como la sociología o la psicología, aunque incorporó muchas de sus percepciones. Para él, la filosofía es un estudio imprescindible con responsabilidades sociales: examinar la naturaleza de lo que ha sucedido y está sucediendo en circunstancias siempre cambiantes, explicar a la generación contemporánea lo que debe aprender de los eventos históricos y, sobre todo, enseñar a las nuevas generaciones cómo aprender.

13.2 Misión de la Universidad

Como dice un analista de la vida y obra de Ortega, vivir es competir con el mundo y dar cuenta del mundo que lo rodea en la vida³⁶¹”. Ciertamente, Ortega y Gasset vivió una vida en constante disputa con el mundo, involucrándose tanto en la vida política y periodística como en sus obligaciones académicas, en el convulso contexto cívico de España durante la década de 1930. La represión política obligó a Ortega y a otros intelectuales —en particular Miguel de Unamuno

y José Gaos— a abandonar su país de origen. Durante su exilio, Ortega trabajó y enseñó en Argentina y en Estados Unidos.

Regresó a Europa, primero a Portugal en 1945 y luego a España en 1948, donde el gobierno fascista en decadencia le permitió continuar enseñando y escribiendo. Su pensamiento sobre las formas institucionales de la educación universitaria se desarrolló de manera significativa a partir de 1945. Ortega también contribuyó a la formación de organizaciones dedicadas a lo que hoy llamaríamos “educación de adultos” en Estados Unidos, Alemania y España.

Las contribuciones de Ortega a la filosofía de la educación superior comenzaron ya en 1930 con su obra principal *Misión de la Universidad*. Cualquier resumen de sus logros filosóficos reconoce la centralidad de la palabra “misión” en ese título, un término que Ortega continuó empleando en reflexiones posteriores sobre la función y responsabilidad de la universidad en la sociedad. "Misión" tiene un doble significado, relacionado con una institución educativa tanto interna como externamente³⁶². La misión de Ortega y Gasset está concebida para transformar la fuerza vital de un estudiante y, con ello, influir en el estado de la vida civil. *Misión de la Universidad* surge del período convulso de su vida y de la de su país antes de la Guerra Civil. Desde su puesto de profesor en la Universidad de Madrid, Ortega expresó su apasionada convicción de que España se encontraba en un estado político peligroso. Su reputación despertó un gran interés entre los estudiantes y, en 1930, fue invitado por la Federación Sindical de Estudiantes de Madrid a exponer las reformas que consideraba urgentes para reactivar el aprendizaje en el sistema universitario español. Este trabajo constituye el núcleo del tema de este manuscrito. La obra se publicó en España como *Sobre Reforma Universitaria: Misión de la Universidad*, y posteriormente como *Misión de la Universidad en Estados Unidos y Gran Bretaña* en 1946.

El capítulo inicial de *Misión de la Universidad* desarrolla la palabra clave de su título. Ortega sostenía que una universidad debe aspirar a influir en el país donde reside, y lograrlo a través de sus propias políticas educativas internas. Estas políticas no deben producir un producto estándar para una sociedad de masas —un concepto que consideraba profundamente negativo—, sino enriquecer la individualidad de los estudiantes mediante su experiencia de aprendizaje. Ortega era profundamente crítico con las universidades españolas contemporáneas y con la injerencia del Estado en ellas. Condena el sistema existente por su "descuido" y por "la falta de todo decoro, de todo respeto propio, de toda decencia en la manera en que el Estado realiza su función peculiarmente delicada"³⁶³. Sin embargo, Ortega no pierde la esperanza, ya que cree que la universidad puede reformarse siguiendo los lineamientos que él propone. Un grupo social puede

tomar forma a partir de ciertas experiencias de aprendizaje; más adelante, los graduados que ocupen posiciones sociales, económicas y políticas clave podrán ejercer una acción social positiva, inspirados por esa experiencia. La historia, según Ortega, avanza a saltos, y los individuos pueden contribuir a que la historia “salte” en la dirección correcta. Lo que propone para la universidad no es una revolución, sino un espíritu moderado de reforma.

La enseñanza en la Universidad de Madrid en aquel entonces se basaba en una función tradicional —nótese el sustantivo, no “misión”—: formar profesionales eruditos y participar en la investigación científica. Una universidad inspirada en la misión de Ortega no abandonaría estos objetivos, pero seguiría, no lideraría, el plan de estudios. Es importante comprender que Ortega no proponía un estado utópico formado por élites perfectas. Siempre consciente de las lecciones de la historia, conocía los peligros de la política utópica y de la cultura uniformemente estándar que podría derivarse de ella.

Se desprende de este breve resumen de las premisas de Misión de la Universidad que Ortega estuvo expuesto a críticas de elitismo, y, de manera inevitable, también a críticas por el restringido acceso financiero a las universidades y por el respaldo del control político de la clase alta. No pretendía crear una clase de graduados que actuara directamente para conformar un estado homogéneo; sin embargo, serían capaces de “influir en la acción” porque su aprendizaje los activaba individualmente. Estos primeros capítulos de Misión identifican la diferencia entre “hombre de masas” y “hombre individual”. El estudiante culto participaría en un amplio plan de estudios en ciencias, derecho y belleza³⁶⁴, y esta amplia gama de estudios compartida se experimentaría en una comunidad de aprendizaje distinta. Es vital para el desarrollo de los ciudadanos futuros y existentes que contribuyen socialmente a retirarse de vez en cuando con otros ciudadanos, para reorganizar su ser interior. Por lo tanto, Ortega ve al graduado ideal no como alguien que ha completado el aprendizaje, sino como alguien que continúa aprendiendo y pensando en lo que significa su nueva vida. En una obra posterior, Ortega define la ventaja del personaje culto como la capacidad de “abstraerse en la reflexión” y luego volver al mundo de la acción como protagonista³⁶⁵. Separar el currículo cultural de Ortega de su concepción de cómo debe enseñarse no hace justicia al hecho de que ambos están entrelazados. Por ello, conviene reunirlos después de una explicación inicial sobre su énfasis en la identificación de la individualidad de los estudiantes y la necesidad de un plan de enseñanza coherente con este concepto central.

La pedagogía es un tema central en Misión de la Universidad. Los profesores universitarios deben ser conscientes de la individualidad de cada alumno, pues cada estudiante recorre un camino propio, con una historia personal y con respuestas singulares a la experiencia de la educación superior. Por lo tanto, el mensaje principal del texto es de capacitación y guía: estimular el aprendizaje y el razonamiento. La función de la universidad no es moldear y capacitar para una carrera o profesión específica y preconcebida.

Apropiadamente para un filósofo preocupado por los efectos modeladores de las personas involucradas en circunstancias cambiantes, Ortega aconseja la enseñanza en grupos pequeños o individuales, con la posibilidad de ofrecer asistencia voluntaria. Dirige la atención de los docentes hacia las lecciones de historia: la vida pública para la que prepara al estudiante es impredecible, y el aprendizaje debe experimentarse sin visiones rígidas del futuro.

Ortega justifica este énfasis con un argumento antropológico: las sociedades primitivas tienen menos que aprender y, por tanto, su aprendizaje puede adquirirse con facilidad, mientras que las sociedades modernas y sus economías presentan demandas complejas y experimentan rápidos períodos de cambio. La universidad, por lo tanto, es un agente necesario para influir en el complejo mundo contemporáneo.

Quienes enseñan en las universidades modernas deben ser conscientes de lo estrictamente necesario para sus estudiantes, para que su aprendizaje sea completo, comprensivo y no superfluo. Los profesores universitarios no deben dedicarse principalmente a la investigación, sacrificando su función docente. Ortega escribió sobre la economía y la escasez de aprendizajes, y los estudiosos del plan pedagógico de Ortega han denominado “parsimonia de aprendizaje” a esta doctrina de un esquema controlado de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto surgen preguntas interrelacionadas: ¿qué aprende el estudiante individual y cómo puede la universidad ofrecer relevancia sin caer en la especialización? Ortega sitúa rápidamente la palabra cultura en el corazón de su propuesta de un nuevo plan de estudios universitario. Para comprenderla, es necesario dejar de lado los significados contemporáneos del término. Para Ortega, la cultura era mucho más que un sustantivo colectivo para las artes o una forma de experiencia sociológica compartida; la consideraba esencial para la formación integral del individuo.

Aunque reconocía que el uso de “cultura” en su tiempo estaba desgastado, Ortega lo reeditó y reinterpretó. Al explicar su propuesta para el plan de estudios universitario, aplicó la noción de cultura a toda la gama de estudios con componentes científicos y académicos. El concepto de las grandes disciplinas culturales “tiene ecos de la ciencia alemana”. Su proyecto consistió en cinco sectores del conocimiento humano (equivalentes a la educación tradicional):

1. El esquema físico del mundo (física);
2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (biología);
3. El proceso histórico de la especie humana (historia);
4. La estructura y funcionamiento de la vida social (sociología);
5. El plan del universo (filosofía).

Ortega rechaza las disciplinas especializadas contemporáneas dominadas por la investigación científica y la preparación para las profesiones. Era claro en cuanto a las exigencias que la vida moderna suponía sobre la investigación y la publicación científicas, pero también con calma argumentó que la actividad podría progresar con bastante facilidad fuera, cerca de los muros de la universidad, por así decirlo, pero **sin dominar el núcleo del aprendizaje en el corazón de la universidad**. “Personalmente, debería hacer una Facultad de Cultura, el núcleo de la universidad y de toda la educación superior³⁶⁶”. Esta colección cultural no debía estar repleta de información o técnicas especializadas, porque el contenido debía ser selectivo en cada área disciplinaria y, por tanto, relacionado con los requisitos del alumno individual. El plan de estudios justificaba esta parsimonia en la medida en que la universidad debía aspirar a ser un principio edificante en el mundo moderno, no un arsenal explosivo de conocimientos. Ortega recurrió a un dicho de Goethe para respaldar su nueva doctrina curricular y sus beneficios para la formación del estudiante: “Libérate de lo que te sobra”.

El manuscrito transmite la seguridad de Ortega de que el propósito y el tono de la universidad ideal implican tanto un alejamiento de los estudiantes de la acción social inmediata como, a la inversa, su preparación para un compromiso postuniversitario con la acción social. Su atención a la historia lo hizo consciente de que los graduados enfrentarán nuevas amenazas al participar en la vida social y política. Sin embargo, su esquema puede dotar al alumno de la capacidad de vivir con autenticidad, de modo que lo desconocido pueda enfrentarse con eficacia.

Si bien los pensadores existencialistas de su tiempo también identificaron la naturaleza impredecible y arriesgada de la vida —algunos ofreciendo incluso la euforia del riesgo—, el

enfoque de Ortega sobre la imprevisibilidad difiere: su interés se centra en fomentar la confianza, no el pesimismo. Esto lo ilustra en *La deshumanización del arte*, en el ensayo “En busca de Goethe desde adentro”, donde reconoce que la vida está siempre en riesgo de un “naufragio permanente”, pero con seguridad posible para algunos. No es la sensación de naufragio ni el miedo a la incertidumbre lo que sostiene, sino el movimiento de los brazos del náufrago lo que lo mantiene a flote.

La propuesta de Ortega es que, con la preparación adecuada, en un estado de incertidumbre, el egresado debe poder actuar con eficacia. La humanidad, afirma, tiene el poder de hacerse a sí misma. Esta es una doctrina vitalista: “Sea original o plagario, el hombre es el novelista de sí mismo”. La humanidad no posee una naturaleza biológica fija; lo que tiene es historia. La historia funciona como un punto de referencia confiable para proyectarse hacia el futuro.

El esquema educativo universitario de Ortega está diseñado para cultivar el potencial del estudiante en función de su punto de partida, y no, como ocurre en muchos planes de estudio modernos centrados en habilidades y empleabilidad, en función del lugar donde debe terminar.

Seguimiento y ampliación de la misión

Cuando Ortega regresó a Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial, y durante sus visitas a Estados Unidos y Puerto Rico, su participación en nuevas esferas de la educación superior implicó avances significativos en la educación de estudiantes adultos. Sus años en el extranjero habían reforzado sus compromisos con el deber público del filósofo y, en consecuencia, ampliaron su interés por nuevas estructuras institucionales para la educación superior.

Su residencia en Argentina, donde participó en políticas de transformación universitaria, incluyó contactos con pensadores sudamericanos y con José Gaos, entonces enseñando en México, con el Padre Ignacio Ellacuría SJ en la Universidad Jesuita de San Salvador, y con Xavier Zubiri, cuyos ensayos en español se difundieron ampliamente en América Latina. Junto con filósofos de Estados Unidos, contribuyeron al desarrollo de su visión ampliada de una Filosofía de la Educación Superior.

Como argumenta en *Misión de la Universidad*, estas iniciativas buscaban cultivar un hábitat productivo para el aprendizaje. Ortega subrayó que estas instituciones estaban diseñadas “para aprender lo que no se enseña porque todavía nadie sabe cómo”. Su objetivo era involucrar a una

audiencia participativa cuyas discusiones se expandieran, fertilizadas por la “convivencia”, es decir, la socialización de las ideas. El núcleo de estas discusiones fueron, nuevamente, las ciencias humanas.

En 1948, a pesar de la continuidad del régimen de Franco, Ortega logró fundar un Instituto de Humanidades en Madrid con la ayuda de su alumno y discípulo Julián Marías, más tarde trasladado a la Sala Nueva, en Serrano. Los eventos de inauguración contaron con la participación de invitados internacionales, incluidos Arnold Toynbee y Gabriel Marcel. Gracias a su relación previa con la Universidad de Chicago, Ortega pudo regresar allí y contribuir a la expansión de lo que efectivamente se convirtió en una escuela influida por su pensamiento en el Instituto Aspen. Bajo su influencia se promovieron instituciones similares en Puerto Rico y en Darmstadt, Alemania.

Estos institutos implicaron nuevos roles para las universidades y su personal, vinculados a diversos temas filosóficos desarrollados por Ortega en Misión de la Universidad. Una vez más, el papel preeminente del estudiante consistía en apartarse temporalmente de la acción social, interactuar con otros dentro de esta comunidad especial y experimentar las ciencias humanas antes de desarrollar una vida activa en la sociedad. El propósito era dotar a los estudiantes de herramientas intelectuales y culturales para contribuir eficazmente a sus comunidades, evitando así los riesgos inherentes a la experiencia masiva y despersonalizada.

13.3 Ortega y Gasset en la formación de la educación superior

Cualquier consideración de la contribución de un filósofo al pensamiento sobre la naturaleza y función de la educación superior debe abordar al menos dos aspectos. El primero es la evidencia de la influencia directa del filósofo sobre otros pensadores; el segundo, el impacto práctico y real de sus ideas sobre la institución universitaria y su posición en las diversas comunidades de la sociedad. Ambos aspectos del pensamiento de Ortega, tanto en Misión de la Universidad como en sus iniciativas posteriores, deben analizarse en el contexto de los cambios masivos que han tenido lugar en las organizaciones educativas y en sus funciones desde el final de la Segunda Guerra Mundial.

La influencia de Ortega se extendió a quienes recibieron y adoptaron su filosofía de la educación superior. Como se señaló anteriormente, sus viajes y comunicaciones, primero durante el exilio y luego a partir de 1945, abarcaban tres continentes, y muchos de los interlocutores eran o habían

sido ciudadanos españoles. Con el tiempo, pensadores contemporáneos de otros lugares reconocieron su deuda con él.

Un ejemplo es Martin Heidegger, quien también fue influenciado por Edmund Husserl y el desarrollo de la fenomenología, particularmente por su cuestionamiento de “¿cómo es ser humano?” y por la ontología, la naturaleza del ser. Aunque el desarrollo filosófico de Heidegger siguió una dirección diferente a la inspiración original de Ortega, en sus escritos posteriores mostró interés por la comprensión poética de la experiencia humana, un tema que también exploró un seguidor moderno clave de Ortega.

En el Reino Unido, se observó un reconocimiento de la influencia de Ortega en textos ampliamente difundidos, como *Crisis in the University* de Walter Moberly (1949) y *Crisis in the Humanities* de J. H. Plumb (1964). Asimismo, el erudito literario F. R. Leavis, de Downing College, Cambridge, mostró la impronta de Ortega en su obra *Education and the University: A Sketch for an English School*, publicada por primera vez en 1943 y revisada en 1979 en respuesta a las reformas universitarias de la posguerra, rechazando la noción de “dos culturas”, según la cual las ciencias naturales tendrían un estatus cultural equivalente al de las humanidades.

En Estados Unidos, las traducciones de los trabajos de Ortega también fueron influyentes en diversos campos, todas enfocadas en cómo las universidades podían formar individuos capaces de participar activamente en la vida social. En este sentido, la filosofía de la educación superior de Ortega ofrecía tanto un marco conceptual como una guía práctica para el desarrollo de ciudadanos críticos y responsables.

Nos referimos a las traducciones de Marías (1970), Ferrater Mora (1957) y Kaufmann, así como a estudios apreciativos de su influencia en universidades como la Universidad de Chicago³⁶⁷. Como ejemplos del alcance del pensamiento de Ortega sobre los roles de los filósofos y los procesos universitarios de formación individual, podemos considerar brevemente a dos pensadores: uno contemporáneo y alumno de Ortega, y otro desarrollador de su pensamiento.

Resulta especialmente valioso estudiar la vida y obra de María Zambrano, tanto por su atención a los temas de Ortega en su propia escritura y enseñanza, como por su influencia en la educación superior española y sudamericana. Su texto autobiográfico, *Delirio y Destino*, relato de una vida inspirada por el pensamiento de Ortega, fue publicado originalmente en español en la década de 1950. Posteriormente, fue actualizado por la Fundación María Zambrano en Málaga en 1989 y

alcanzó un público más amplio, especialmente en Estados Unidos, con la traducción de Carol Maier titulada *Delirium and Destiny: A Spaniard in her Twenties*.

A mediados de la década de 1930, Zambrano cursó durante un año diversos seminarios impartidos por Ortega en Madrid. Ortega supervisó su doctorado en filosofía, centrado en Spinoza. Como muchos otros, Zambrano fue exiliada durante la Guerra Civil española y en los años siguientes. En 1939 cruzó a Francia junto con el poeta Antonio Machado, quien falleció en un campo de concentración. Zambrano logró escapar y continuó su vida académica en México, Cuba y Puerto Rico, impartiendo clases y contribuyendo al desarrollo de la educación superior. Regresó del exilio 45 años después, momento en el cual revisó y enmendó el borrador original de su autobiografía, atenuando las connotaciones políticas más marcadas de la versión inicial y consolidando así una reflexión madura sobre su vida y su pensamiento en relación con la filosofía de Ortega. Roberta Johnson lo describe como "lo más parecido a una novela que haya escrito"³⁶⁸.

13.4 Su enseñanza y escritura

Durante las décadas de 1950 y 1960, María Zambrano publicó colecciones que reflejan la riqueza del pensamiento de Ortega, incluyendo títulos como *El hombre y lo divino*, *Persona y democracia* y *El sueño creativo*. La influencia de Ortega es claramente observable en muchas de sus obras; sin embargo, Zambrano siguió desarrollando una dirección de pensamiento propia, estimulada por su amplia experiencia en América del Sur y Central y, finalmente, por su regreso a España.

Un aspecto clave de esta evolución es su adaptación de la noción de "razón vital" de Ortega. Para Zambrano, la verdad no solo debía buscarse mediante la razón, sino también descubrirse en el interior de uno mismo. Introdujo un concepto inclusivo para esta fuente humana interna: la "razón poética". Este compromiso filosófico habilitador integraba diversas experiencias internas, como los sueños, la fe religiosa y, especialmente, la experiencia literaria. La vivencia individual de las artes —en plural— puede potenciar la capacidad de un individuo para relacionarse con el mundo.

Se pueden rastrear desarrollos continuos de la extensión que Zambrano hace de lo poético a la razón y de las ideas de Ortega en obras posteriores de otros pensadores. Por ejemplo, se perciben ecos de esta línea en Martin Heidegger y, más recientemente, en *Not for Profit: Why Education*

Needs the Humanities de la profesora Martha C. Nussbaum, donde se enfatiza la importancia de la formación integral del individuo a través de las humanidades Nussbaum³⁶⁹. Nussbaum, profesor de la Universidad de Chicago, ha enseñado tanto en India como en Estados Unidos. El título de su libro y su respaldo a la educación para la acción social crean ecos de Ortega.

El impacto del pensamiento de Ortega en las reformas educativas

Pasamos ahora de ejemplos de la influencia directa de Ortega en pensadores individuales, para considerar cómo, después de su muerte, su pensamiento sobre la misión de la universidad puede ser identificado en la acción pública en el sistema educativo de la década de 1960 y en adelante, cuando las instituciones de educación superior del mundo estaban experimentando una gran expansión y reforma. Un lector que busca influencia filosófica en las fuentes para enfatizar qué y cómo se debe enseñar a los estudiantes es, en cierto sentido, como un arqueólogo que busca artefactos relevantes para una cultura académica. ¿Qué pedernales del pasado de Ortega se van a sacar de las grandes declaraciones públicas de reforma universitaria? Como en el resto de Europa, en Gran Bretaña había una necesidad urgente de nuevas instituciones y reforma de las estructuras existentes para hacer frente no solo a la expansión del número de estudiantes sino también a los nuevos conocimientos tecnológicos y científicos. En 1963, el gobierno británico publicó una serie de propuestas. El Informe Robbins, que lleva el nombre de su presidente, surgió de investigaciones oficiales con líderes universitarios existentes, políticos, funcionarios públicos y otros, y muchas de sus propuestas se establecieron muy rápidamente. La escala de expansión resultó inicialmente en siete nuevas universidades de campo verde y la conversión de colegios de tecnología en universidades técnicas, así como la mejora de las escuelas superiores politécnicas para crear un sistema binario (acompañado por la fundación del Consejo de Premios Académicos [CNAA] como autoridad de designación de los estándares de grado). También se instituyeron reformas en los cursos universitarios de formación de profesores.

Inevitablemente, el informe contiene muchas líneas de pensamiento. Las cuestiones planteadas en Mission, aunque no se reconocen directamente, son evidentes en algunas propuestas. Como Ortega, vio el propósito de la universidad en generar hombres y mujeres cultos "para asuntos del mundo", pero no para la conformidad con las categorías tradicionales. Los graduados de los nuevos sistemas, sugería el informe, estarían "preparados para la acción creativa". Las propuestas sobre el plan de estudios también mostraron huellas de Ortegán. Alentó las propuestas, que ya había identificado en los sistemas universitarios tradicionales escoceses de "cursos amplios". A los estudiantes se les debe enseñar en un plano de generalidad que haga posible su aplicación a

muchos problemas ”. También se destacó el requisito de que los profesores universitarios sigan adquiriendo competencias docentes de disertación. Sin embargo, el informe estaba firmemente comprometido con el fomento de la investigación dentro de la estructura universitaria.

13.5 Conclusiones

Como alguien que escucha una sinfonía moderna y rastrea temas de una época musical lejana, concluyo con algunas observaciones personales sobre la relevancia del pensamiento de Ortega para las universidades de hoy. El rápido crecimiento de la educación superior, su naturaleza diversa, su importancia internacional e incluso su propio nombre son reflejo de un cambio continuo. Estos desarrollos no han sido planeados ni aceptados sin dificultades; de hecho, la universidad ha sido y sigue siendo un foco de dudas, desacuerdos y disensiones, especialmente en relación con su papel en la preparación de los futuros líderes de la sociedad. Tanto interna como externamente, las comunidades universitarias han estado seriamente divididas por debates entre ideologías en competencia, incluyendo la mercantilización, los imperativos de investigación y los modelos conflictivos de la comunidad académica deseable.

El estudio de Ronald Barnett, *Beyond All Reason: Living with ideology in the university* (2003), ofrece un análisis sombrío de estas divisiones en la universidad moderna, aunque sus conclusiones sobre lo que una universidad liberal puede ofrecer son esperanzadoras³⁷⁰. Estas conclusiones positivas reflejan dos principios Ortéganos: primero, la base filosófica de la razón aplicada a la acción social; y segundo, el argumento a favor de los valores de fomentar la individualidad dentro de una sociedad de aprendizaje, que involucra a maestros que enseñan a través de prácticas discursivas y científicas.

El mensaje central de Ortega sigue siendo la responsabilidad de la universidad hacia la experiencia del estudiante. En los últimos años, esto se ve desafiado no solo por el aumento del número de estudiantes, sino también por debates sobre cómo los estudiantes deben conducir sus vidas y comprometerse como miembros activos de la comunidad académica. Una diferencia significativa respecto a la experiencia universitaria de Ortega es que hoy los estudiantes de 18 años son tratados como adultos: votantes, trabajadores, endeudados y considerados actores políticos y de marketing en muchos sistemas sociales. La frase “política estudiantil” se ha vuelto familiar y constituye uno de los numerosos desafíos para los líderes universitarios y el profesorado.

El pensamiento de Ortega sobre la pedagogía sigue siendo relevante. Para él, el egresado no es un producto de un procedimiento de producción en masa. Aunque los gobiernos nacionales buscan adaptar la educación universitaria a las exigencias del mundo moderno y gestionar procedimientos financieros, la misión de la universidad debe centrarse en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, en el Reino Unido, las universidades son evaluadas mediante el Marco de Excelencia Docente. Este sistema, con sus implicaciones económicas, ha obligado a las direcciones universitarias a prestar mayor atención a la naturaleza de la docencia y sus resultados.

Aunque los métodos de evaluación han sido criticados por su apariencia de encuestas comerciales, la intención subyacente ha replanteado principios básicos que Ortega había enfatizado en Misión de la Universidad: qué aprende el estudiante y cómo lo hace son el núcleo del proceso de preparación para una vida pública activa. Muchos líderes universitarios están reforzando estructuras colegiales residenciales tradicionales, conscientes de que los sistemas de evaluación docente no consideran adecuadamente el lugar donde los estudiantes viven y experimentan la vida intelectual en comunidad, un componente clave para el aprendizaje y la disertación.

La relación entre investigación y universidad es hoy distinta de la que Ortega consideraba. Su doctrina curricular diferenciaba claramente entre la búsqueda de conocimiento especializado y la preparación del estudiante de pregrado. Para Ortega, el conocimiento orientado a la investigación tenía su propia estructura y no era relevante para la pedagogía universitaria de los jóvenes, cuyo objetivo principal era aprender a pensar y actuar con autonomía.

Un área donde el pensamiento de Ortega permanece especialmente vigente es la educación de adultos. En el mundo moderno, muchos programas de aprendizaje a tiempo parcial para distintas edades se desarrollan en el ámbito universitario. La British Open University, creada a finales de la década de 1960, es un ejemplo destacado. Desde sus inicios, combinó material educativo televisado con tutorías personalizadas y cursos residenciales cortos, reflejando la idea Ortegana de que el aprendizaje requiere apartarse temporalmente de la actividad pública normal y compartir la experiencia con otros. Esta filosofía subraya la importancia de la convivencia y la discusión intelectual para la formación integral del estudiante.

En el Yo y el otro (Ortega 1968) subraya que el intelectual debe poder "abstraerse en la reflexión"³⁷¹. La alternativa a este modo de abstracción es el "sonambulismo frenético", que se

produce cuando las amenazas de la vida se apoderan del espíritu humano. La misión de Ortega para el aprendizaje no consiste en mirar hacia adentro —pues eso conduce a consecuencias tan espantosas—, sino hacia afuera: aprender como "una fuerza espiritual en acción".

El continuo legado de Ortega al futuro y a la idea de la universidad reside en su estilo filosófico. Concluyo con la opinión de que, a través de su influencia en el pensamiento sobre la universidad, hizo más que muchos de sus predecesores para estimular una nueva prioridad en la consideración del aprendizaje humano. Como la mayoría de los filósofos, utilizó la filosofía para explicar; pero, más que eso, preparó a sus lectores y a sus estudiantes para lo que estaba por venir. Una cita de Ortega pinta típicamente un retrato: “el hombre como una especie de centauro ontológico” porque estamos ante una entidad cuyo ser no consiste en lo que ya es, sino en lo que todavía no es³⁷². Este estilo de filosofía, basado en una visión del mundo por delante, con especial atención a las lecciones de la historia, lo convirtió en el modelo de la disciplina en la que ahora nos regocijamos: una rama útil y optimista del aprendizaje.

Módulo 14. Filosofía y la universidad

14.1 Introducción

Alasdair MacIntyre, quien nació en Glasgow en 1929, ha sido una figura significativa dentro de la filosofía moral, social y política anglófona durante siete décadas, creciendo en prominencia desde la publicación de su libro más conocido *After Virtue* en 1981³⁷³. Este y su trabajo posterior reflejan la diversa gama de su formación intelectual y su prodigiosa actividad durante el cuarto de siglo anterior. El primer título de MacIntyre fue en Clásicos en el Queen Mary College, Universidad de Londres; pero incluso mientras estudiaba historia y literatura griega y romana, ya se involucraba con la filosofía contemporánea en diversas tradiciones contrastantes: principalmente el existencialismo francés, el empirismo inglés y el marxismo alemán, que planteaban, respectivamente, los desafíos de que la vida es absurda, que el único conocimiento real es la percepción sensorial, y que el orden político es un artefacto de la lucha de clases.

Este amplio interés por las ideas lo condujo a un curso de maestría en la Universidad de Manchester, donde, tras graduarse en 1951, pasó inmediatamente de ser estudiante a conferenciante, y pronto publicó su primer libro *Marxism: An Interpretation* (1953), seguido de

la colección coeditada *New Essays in Philosophical Theology* (1955). Este último trabajo indica un área adicional de interés de MacIntyre: la religión, abordada como forma de compromiso personal, práctica social y estilo de explicación última.

Su puesto en Manchester era en Filosofía de la Religión, aunque su actitud hacia la racionalidad de la fe era ambigua. En 1957 pasó a una cátedra de Filosofía en Leeds, seguida de dos años como investigador en Oxford y Princeton, y luego regresó a Oxford como miembro de University College, antes de ocupar una cátedra de Sociología en Essex. A partir de entonces, tuvo una larga serie de nombramientos de creciente prominencia y distinción en Estados Unidos: en Brandeis, Boston, Wellesley, Vanderbilt, Notre Dame, Duke, y finalmente de regreso a Notre Dame, donde permanece en retiro activo a sus 90 años, aunque todavía escribiendo.

En 1956, MacIntyre publicó un artículo titulado *Manchester: The Modern Universities and the English Tradition*. Manchester fue una de las nueve universidades cívicas fundadas en ciudades industriales inglesas en el siglo XIX. Estas contrastaban con las antiguas universidades religiosas y de élite social de Oxford y Cambridge, y Manchester se enorgullecía de atender las necesidades de una ciudad en rápido desarrollo, aplicando la ciencia a la tecnología en aras de la producción y las humanidades al enriquecimiento mental y la preparación profesional.

En ese momento, el ensayo de MacIntyre sobre Manchester pudo haber parecido desconectado de su principal orientación intelectual, pero como han revelado décadas posteriores, la filosofía de la educación —especialmente de la educación superior— no se practica como una subdisciplina aislada, sino como un aspecto de la educación más amplia. Ha sido un medio importante por el cual MacIntyre ha expresado, ilustrado y puesto a prueba sus ideas centrales sobre ética y política³⁷⁴.

14.2 Orígenes críticos

Para comprender cómo debería ser así, es necesario considerar algunos de los temas principales de las extensas investigaciones de MacIntyre sobre el estado, la sustancia y los métodos del pensamiento moral. En el momento de sus estudios en Manchester, los enfoques filosóficos predominantes sobre la ética sostenían que esta consistía en expresiones de aprobación o desaprobación del carácter, los motivos y las acciones, quizá con el objetivo adicional de inducir a otros a compartir esas actitudes.

Este enfoque, conocido como "emotivista" o, en una variante posterior, "expresivista", negaba que los juicios morales pudieran ser verdaderos o que se pudiera razonar genuinamente sobre ellos. En cambio, se entendían simplemente como expresiones de los sentimientos y compromisos del hablante, siempre que tales actitudes fueran lo suficientemente consistentes y estables como para constituir "compromisos". En apoyo de esta postura, los filósofos expresivistas sostenían que ningún enunciado empírico de hecho implica necesariamente un enunciado de valoración o directriz.

Aunque comúnmente pensamos y hablamos en términos de bueno o malo, correcto o incorrecto, según el expresivista, tales términos son proyecciones de actitudes personales o convenciones sociales. Este punto de vista podía parecer reforzado por el marxismo y la teoría psicoanalítica freudiana, ambos de interés para MacIntyre, ya que sugieren que detrás de la apariencia de moralidad objetiva pueden existir impulsos y reacciones subjetivas.

MacIntyre estaba abierto a estas críticas como un cuestionamiento de la moral burguesa convencional, pero consideraba que el objetivo de criticarlas debía ser reemplazarlas por un conjunto de valores objetivos más sólido. Además, pensaba que los métodos de análisis y crítica aplicados por Marx a la economía —tan influyentes en Manchester y otros centros del capitalismo industrial— también podían aplicarse contra el estalinismo y otras formas de socialismo totalitario prevalentes en la década de 1950.

Así comenzó su largo viaje hacia el centro mismo de la filosofía moral del siglo XX. Mientras reaccionaba contra lo que consideraba un subjetivismo ingenuo y egoísta —ya que, aunque los defensores de tales posturas negaban la objetividad de la moralidad, no dudaban en expresar sus propias opiniones sobre cómo deberían comportarse la sociedad y los individuos—, otro pensador británico de gran influencia, la filósofa Elizabeth Anscombe, publicó en 1958 un artículo titulado Filosofía moral moderna. En él, argumentaba que hablar de obligación moral derivaba de una forma de pensamiento religioso ya no ampliamente compartida, y que sería mejor reemplazarlo por una referencia a las virtudes, entendidas como hábitos de acción y abstención que benefician a las personas al permitirles vivir bien.

14.3 Filosofía moral

En *After Virtue* (1981), MacIntyre produjo un análisis histórico y filosófico amplio y profundo, siguiendo líneas similares a las exploradas anteriormente, pero incorporando afirmaciones y

argumentos adicionales. En primer lugar, propuso que la alienación del lenguaje moral de sus raíces en formas y perspectivas particulares de la vida afectaba todos los aspectos del pensamiento moral, incluso aquel basado en las virtudes recomendadas por Anscombe.

En segundo lugar, argumentó que para entender adecuadamente las virtudes (y los vicios) es necesario relacionarlas con las actividades en las que se expresan y con los fines que persiguen. Para ello, es preciso comprender los conceptos de práctica y tradición. En resumen, MacIntyre distinguió entre bienes externos e internos. Los bienes externos son aquellos que pueden especificarse independientemente de las prácticas particulares que los producen; la riqueza financiera o la influencia social son ejemplos de estos. Por el contrario, aunque un atleta o un artista puedan alcanzar riqueza o reconocimiento a través de sus profesiones, estos son subproductos: los bienes internos son la consecución de la excelencia dentro de la práctica misma. La excelencia artística o atlética auténtica solo puede definirse en términos de los estándares propios de la práctica correspondiente y mediante referencia a ejemplos reales. No puede reemplazarse por efectos secundarios —como la emoción que provoca la observación del arte— ni lograrse mediante medios ajenos a la práctica, como el uso de drogas para mejorar el rendimiento.

Implícita en esta explicación está la noción de práctica —ya sea arte, cocina, pesca, jardinería, matemáticas, filosofía o física— definida por ciertos valores, propósitos y habilidades que la realización de la práctica requiere. Además, estos fines y estándares son intergeneracionales: se transmiten mediante enseñanza, formación y evaluación crítica. Giotto heredó de sus maestros técnicas y propósitos representativos, pero también limitaciones que él mismo buscó superar, avanzando así la pintura; sus sucesores se encontraron frente a desafíos equivalentes en relación con su obra, y lo mismo ocurrió con Mantegna, Miguel Ángel, Manet, etc. De manera similar, Newton, sus sucesores y hasta Einstein, o Smith, Ricardo, Marx y Hayek en teoría económica, muestran la transmisión y desarrollo de prácticas y estándares a lo largo de generaciones.

Cualquiera que lea esto participa probablemente en más de una tradición, la cual define en gran medida su práctica y los bienes internos hacia los que se orienta. Esto nos devuelve a la idea de las virtudes como formas habituadas de pensar, sentir y actuar que sirven para el desarrollo de una práctica determinada. El punto de MacIntyre es que, así como necesitamos la excelencia del carácter y de la actividad en distintos campos de la vida, de manera análoga necesitamos la excelencia en la forma integral de vivir. Estas últimas corresponden principalmente a las virtudes morales clásicas —prudencia, templanza, valentía y justicia—, como proponían los griegos y romanos. Sin embargo, reconociendo la diversidad y complejidad de las circunstancias de la vida

moderna, MacIntyre también reconoce muchas virtudes más específicas, incluidas aquellas relacionadas con nuestra interdependencia con los demás, como la empatía y la confianza.

14.4 Más allá de la virtud

Se obtiene cierta ventaja en términos de especificidad, concreción y objetividad plausible al pasar de los sistemas morales basados en principios y reglas a los basados en virtudes humanas. Sin embargo, la cuestión del desacuerdo y el espectro del relativismo persisten. En primer lugar, las virtudes están vinculadas a propósitos y fines, los cuales pueden diferir entre individuos o comunidades. Pero incluso cuando existe un acuerdo general sobre los fines, puede surgir desacuerdo respecto a cuál constituye la forma correcta de lograrlos.

Estas cuestiones constituyen los temas centrales de dos de las obras principales de MacIntyre: *Whose Justice? Which Rationality?* (1988) y *Three Rival Versions of Moral Inquiry* (1990). Posteriormente, escribió otros dos libros significativos: *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues* (1999) y *Ethics in the Conflicts of Modernity* (2016). La preocupación común de estas cuatro obras es mostrar que, pese a las diferencias sociales y culturales, existen ciertas constantes en la condición humana: tanto respecto a los límites y posibilidades de nuestra vida, como respecto a los medios mediante los cuales tratamos de descubrir lo que es bueno para nosotros.

En síntesis, MacIntyre sostiene que reflexionar sobre la acción humana plantea cuestiones críticas sobre si debemos desear lo que deseamos, lo cual conduce a indagaciones sobre la naturaleza humana y lo que verdaderamente le conviene. Para abordarlas, necesitamos involucrarnos en la reflexión junto con otros, rechazando, corrigiendo o enriqueciendo ideas anteriores. Al reconocer el desacuerdo ético y político fundamental, nos enfrentamos a concepciones opuestas del bien humano. Al mismo tiempo, puede producirse una interacción dinámica entre estas perspectivas: por ejemplo, cuando uno acepta ciertos planteamientos del otro, pero reconoce sus limitaciones internas para luego superarlas y así avanzar en el entendimiento común.

Si bien es una descripción abstracta de la situación tal como él la ve, MacIntyre está dotado y entusiasmado por esto, ilustrando esta dialéctica por referencia a casos ricamente descritos a menudo extraídos de subgrupos sociales y otras culturas. Aquí será suficiente un breve ejemplo (no uno del propio MacIntyre y que sólo pretende sugerir la forma, no la textura o el detalle³⁷⁵). Supongamos que existe un desacuerdo entre dos enfoques de la moral: uno enfatiza la promoción

del bienestar general; el otro subraya la reivindicación de derechos, como el derecho a no ser instrumentalizado para servir a los intereses de otros. Una defensora del primer enfoque podría reconocer que un defecto de su posición original es que, al menos en teoría, tolera sacrificar a unos pocos por el bienestar de muchos. Sin embargo, podría también argumentar que la preocupación por los derechos solo tiene sentido si un derecho protege algo intrínsecamente valioso.

A continuación, podría razonar que lo que tiene valor en una vida está ligado al tipo de vida que se vive y, en el caso de los seres humanos, esto implica ciertos bienes esenciales: salud, compañía, comprensión, integridad personal, entre otros. De esta manera, se preserva la idea central de que la ética consiste en promover el bienestar, pero se matiza mediante el compromiso crítico con la visión rival, dando ahora prioridad a proteger ciertos bienes fundamentales sobre su mera promoción.

El resultado de décadas de reflexión filosófica, informada por Aristóteles, Agustín y Aquino, Nietzsche, Freud, Marx, así como por la antropología, la historia, la literatura y otros campos, es un análisis profundo y convincente de la opresión y la subversión políticas, la confusión cultural, la corrupción mental, y las posibilidades de visión moral y progreso. Este enfoque también ofrece recomendaciones sobre cómo podríamos articular una descripción coherente de los fines primarios de la vida humana y sobre las formas de deliberación mediante las cuales podríamos resolver colectivamente disputas sobre lo que conduce a esos fines o les resta valor.

Como ilustra este ejemplo, estas formas de deliberación presentan una estructura que recuerda a la dialéctica de la razón propuesta por Hegel —a quien MacIntyre descubrió a través de su lectura de Marx—: una tesis se enfrenta a una antítesis, dando lugar a una síntesis que, a su vez, se confronta con una nueva antítesis, y así sucesivamente, en un proceso continuo que puede tender hacia una resolución integrada, aunque quizá nunca la alcance plenamente.

14.5 Aplicación a la educación

Existe un potencial considerable en tales análisis y argumentos para comprender la práctica y las instituciones de la educación, y muchos han tratado de aplicar los métodos de MacIntyrean a este campo; pero aquí me interesan las contribuciones directas del propio MacIntyre al tema³⁷⁶. Además del ensayo de 1956 sobre *Las universidades modernas*, los siguientes son importantes en el desarrollo de sus puntos de vista: *Contra el utilitarismo* (1964), *La idea de un público educado* (1985), *El*

fin de Educación: la fragmentación de la universidad estadounidense (2007); *La propia idea de una universidad: Aristóteles Newman y nosotros* (2009), y *Dios, filosofía y universidades* (2009). Contra el utilitarismo fue una de una serie de conferencias organizadas por la Universidad de Manchester en las que varios filósofos y otros consideraron los objetivos de la educación³⁷⁷. El tenor y el empuje de las contribuciones de MacIntyre se pueden observar en la siguiente cita: El fracaso tanto de nuestra sociedad como de nuestra educación radica en su incapacidad para descubrir fines, para descubrir propósitos que puedan proporcionar una razón suficiente para nuestras actividades y, por lo tanto, hacer que estas actividades sean razonables. y satisfactorio. La raíz de este fracaso se encuentra profundamente en toda nuestra forma de vida social, una forma articulada y autoconsciente en la teoría utilitaria moral y política. El punto aquí es que ante el desacuerdo sobre valores particulares, retrocedemos para favorecer políticas que promuevan la "felicidad" o el "bienestar", cualesquiera que sean los valores en competencia dentro de una población. Pero eso plantea dos preguntas: primero, si otros valores podrían limitar la búsqueda de la felicidad y el bienestar, y segundo, cómo deben entenderse estos últimos; y como es evidente, estas cuestiones están interrelacionadas. En esa etapa de su desarrollo intelectual, MacIntyre estaba reaccionando contra lo que consideraba visiones instrumentales de la educación impulsadas por intereses sociopolíticos y económicos, y su atención se centraba en las víctimas de estas fuerzas. En *La idea de un público educado* (1985), la perspectiva se desplazó hacia el papel de los maestros y las necesidades de la sociedad en su conjunto para entablar un debate crítico sostenido sobre los fines que debería perseguir y cómo se podrían abordar. Los dos propósitos principales que deben cumplir los profesores son, en las condiciones de la modernidad occidental, mutuamente incompatibles... El primero... es moldear al joven para que pueda encajar en algún rol social y función que requiere reclutas... El segundo es el de enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos... Estos dos propósitos solo pueden combinarse si el tipo de roles sociales y ocupación para los que un sistema educativo dado está capacitando a los jóvenes es tal que su el ejercicio requiere, o al menos es compatible con, la posesión de una cultura general, cuyo dominio permitirá a cada joven pensar por sí mismo. Aunque esto sugiere un enfoque en la escolarización, el punto general de MacIntyre es más amplio y, para hacerlo, se mueve directamente a considerar la idea de un público educado en relación con los propósitos, actividades y contexto de la educación. las universidades escocesas en el siglo XVIII. Algo similar a la situación contemporánea a la que se enfrenta el Reino Unido en relación con los debates sobre el Brexit, tras el Acta de Unión de 1707 (de los Parlamentos de Edimburgo y Westminster), Escocia estaba en conflicto sobre su identidad y su orientación hacia y lejos de una sociedad más grande, más rica y más amplia que su vecino poderoso, en este caso Inglaterra. Tuvo que reconcebirse mientras justificaba sus instituciones permanentes, especialmente las de derecho y

universidad, todo a través de un debate público informado y serio. Esto fue facilitado por el desarrollo de la tradición de la educación en artes liberales, pero ahora en formas que enfatizan su relevancia, especialmente la de la filosofía, para estos desafíos apremiantes. La Ilustración escocesa fue en parte un producto de esta aplicación de la investigación intelectual sobre la naturaleza humana y la estructura y funciones de la sociedad, junto con la identificación y cultivo de los valores y virtudes morales y de los estándares del gusto, que juntos expresan y refuerzan la civilidad. Para que todo esto sucediera, tenía que haber un sentido general de la necesidad de conocimiento y juicio, y eso ya formaba parte de la cultura escocesa de la educación formada en la Edad Media tardía y reforzada por la amplia oferta de educación que siguió la Reforma humanista clásica y judeocristiana. The exploración de MacIntyre de esta interacción entre la educación y la política no es simplemente un estudio histórico, sino que su punto es que la sociedad escocesa pudo enfrentar el desafío del cambio social porque estaba equipada con una forma de educación superior importante al mismo tiempo que se amplía el electorado de quienes pudieron apreciar y contribuir a los debates de la época. En consecuencia, su acusación contra la educación contemporánea, tanto a nivel secundario como terciario, es que es incapaz de lograr el doble objetivo de adaptar a las personas en su lugar en la sociedad y permitirles pensar críticamente. Esto se debe a que estos dos extremos se han separado. En la medida en que alguien esté capacitado para encajar y funcionar en una sociedad centrada en fines económicos y utilitarios (con la moral personal y otras esferas de valor siendo oficialmente un asunto privado), no está capacitado para participar en debates sobre la naturaleza de la vida humana. y su cumplimiento. En la medida en que estén educados para participar en el segundo, se resistirán a cumplir con las expectativas del primero. En resumen, la educación contemporánea no aborda las necesidades personales y sociales más profundas y no prepara a las personas para deliberar en colaboración sobre ellas.

¿A dónde va la Universidad? Estas reflexiones se refieren a la relación entre una visión de los intereses sociales y económicos y los fines de la educación, y podrían alentar a uno a ver a este última como una víctima, o al menos como una víctima de los desarrollos sociales y políticos. Ciertamente, así es como los educadores se describen a sí mismos, luchando contra la indiferencia e incluso la hostilidad hacia los bienes intrínsecos del aprendizaje. En su obra posterior, sin embargo, MacIntyre produce una poderosa crítica de las instituciones educativas, en particular de las universidades, considerándolas cómplices en la persecución del modelo económico de actividad social y desarrollándose de maneras incompatibles con la producción de la misma, algo con lo que afirman estar comprometidos: a saber, el cultivo del aprendizaje y la comprensión humanos. Dos ensayos abordan estos temas de manera explícita: El fin de la

educación: la fragmentación de la universidad estadounidense (2007) y La idea misma de una universidad: Aristóteles, Newman y nosotros (2009). Ambos también miran, a veces con decepción, los desarrollos dentro de la teoría y la práctica de la educación católica, un tema también explorado en el libro Dios, filosofía y universidades: una historia selectiva de la tradición filosófica católica (2009). La "Fragmentación" a la que se refiere MacIntyre tiene varias causas y aspectos. De los primeros, algunos son intrínsecos al desarrollo de la comprensión, al menos en la forma en que ese proceso se concibe comúnmente. Una imagen familiar del crecimiento del conocimiento es la de un árbol con raíces profundas en la experiencia y la reflexión compartidas, tanto del pasado como del presente; un tronco amplio formado por sólidos conocimientos comunes, y luego ramas extendidas de diversos temas, ramificándose ellos mismos en ramas más pequeñas a su vez desarrollando ramificaciones, de modo que toda la estructura conduce a una multitud de ramillas³⁷⁸. La contraparte académica de la imagen es la multiplicación de disciplinas y el crecimiento de la especialización dentro de ellas, dando lugar a nuevas materias y estudios. Desde un punto de vista, estos son tanto causas como efectos del progreso: a medida que aprendemos más, vemos que hay complejidad en los objetos de estudio y, por lo tanto, dividimos el trabajo intelectual en investigar los diversos elementos y aspectos por separado. Lo que comenzó como física general condujo a la mecánica clásica, que a su vez condujo a la termodinámica y la mecánica estadística, y a ramificaciones en electromagnetismo y óptica, etc. De manera similar lo que se originó en el estudio general de la acción humana se dividió en ética, política y economía, la última en macro y microeconomía, la última en economía del desarrollo, econometría y varias otras ramas. Además de la subdivisión de disciplinas existentes, el siglo pasado vio la creación de nuevas asignaturas como gestión, urbanismo, ocio y turismo, comunicación, ciencias de la nutrición, estudios de la mujer, etc. Tan extenso y diverso ha sido el crecimiento de la educación terciaria que las grandes universidades ahora se dividen en 'institutos' y 'facultades'. La siguiente es una lista común: Agricultura y Ciencias de la Vida, Arquitectura, Artes, Negocios, Química y Física, Odontología, Educación y Desarrollo, Ingeniería, Geociencias, Gobierno y Servicio Público, Innovación y Empresa, Medicina, Enfermería, Farmacia, Salud Pública y Ciencias Veterinarias y Biomédicas. Que continúan liderando el curso del desarrollo universitario, pero las variantes de notación se encuentran en todo el mundo en países desarrollados y en desarrollo. Varios aspectos de esto son relevantes. Primero, las instituciones de estos tamaños y estructuras, financiadas por cuotas, subvenciones, obsequios y operaciones comercializadas internamente, son empresas de mediana a gran escala y, a menudo, son el empleador más grande en los lugares donde están ubicadas. En segundo lugar, una de las principales formas de su autojustificación, tanto individual como colectivamente como sector de la educación superior, es como fuentes de beneficio económico: primero, como

empleadores y como compradores y proveedores de bienes y servicios, y segundo, como productores de graduados calificados que pueden ingresar y progresar en el empleo. Esta orientación hacia las demandas y beneficios económicos ha significado que el contenido y la práctica de la docencia y la investigación estén cada vez más determinados no por propósitos intelectuales autónomos, sino por mercados externos y fuerzas sociales. Entre otros efectos, esto ha llevado a un conformismo y un cortoplacismo en la selección de prioridades. Así que hemos visto a las universidades de todo el mundo desarrollado dar un vuelco desde un énfasis en la ciencia y la tecnología, los estudios sociales y de la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje de habilidades transferibles, la transferencia y el impacto del conocimiento, la promoción de la igualdad y la diversidad, la responsabilidad social y ambiental, etc. Cada uno a su vez refleja las demandas reales o imaginarias de varios grupos externos. Por lo general, estos son los principales proveedores financieros y (lo que generalmente se encuentra entre los gobiernos cuyas propias políticas tienden a ser utilitarias y de corto plazo: responder a las fuerzas económicas e ideológicas predominantes. Dado su interés de fondo en las críticas marxistas del capitalismo y el utilitarismo, su fuerte apego a los bienes internos del aprendizaje y la erudición, y las prácticas y tradiciones involucradas en estos, no es sorprendente que MacIntyre sea un crítico de la universidad contemporánea tal como la he caracterizado. Su principal preocupación, sin embargo, son los efectos sobre la educación y la comprensión, tanto en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes como en la erudición y la investigación de los académicos. La proliferación de materias y la hiper-especialización de los académicos ha llevado a una situación en la que los estudiantes se especializan demasiado pronto o adquieren solo un sentido elemental, y a menudo engañoso, de una amplia gama de materias proporcionadas en módulos de prueba discretos, a menudo enseñados por personal subalterno o estudiantes de posgrado. Mientras tanto, los investigadores académicos y los futuros académicos se enfocan cada vez más estrechamente inicialmente para adquirir un doctorado, luego para asegurar un puesto, luego para lograr una promoción, y en todo momento para lograr y retener el respeto de sus pares investigadores. Dejando de lado el tema de lo que puede ser una investigación falsa o sin valor, existe el hecho más completo que afecta tanto a los fuertes como a los débiles, y es que, si bien su enfoque se está reduciendo, también lo está su visión. En otras palabras, lo que se pierde, o ni siquiera se adquiere, es el sentido y el deseo de ver y comprender cómo encajan las cosas. No importa no ver la madera por los árboles, uno nunca puede ver el árbol o incluso sus ramas principales desde la posición de uno en una rama o rama menor.

En la concepción de MacIntyre del conocimiento y su relación con la realización práctica, emocional e intelectual humana, no se trata de que uno simplemente se esté perdiendo algo que

vale la pena tener, sino que está incapacitado para vivir bien y es probable que viva mal, siendo engañado por una persona con visión fragmentaria y distorsionada de la realidad y la relación de uno con ella. Lo que alguien necesita, cree, para poder considerar cuestiones sobre el mundo natural, sobre el desarrollo social y sobre culturas e ideas diferentes a las suyas, es una amplia formación universitaria que proporcione un encuentro serio con tres tipos de estudios: científicos (incluyendo física básica, matemáticas, biología y psicología), histórico (tanto historia reciente como más distante) y cultural incluyendo el lenguaje, la forma de vida y pensamiento, las obras de literatura y otras artes, de alguna cultura extranjera en particular. Así que tenemos que empezar por aprender, digamos, mandarín o japonés o inglés³⁷⁹.

La sospecha de que MacIntyre tiene un nivel excesivamente alto de expectativas sobre lo que es posible en el primer grado —especialmente porque también considera que el último año debería estar disponible para la especialización— probablemente se intensifica al leer este requisito lingüístico. Gracias a sus dones y a su arduo trabajo, MacIntyre se ha desarrollado de forma inusual en varios idiomas antiguos y modernos, y, en general, posee una capacidad excepcional entre los académicos para la comprensión de una amplia gama de materias y campos. Por lo tanto, su prescripción curricular puede resultar muy difícil tanto para los estudiantes como para sus profesores, y aquí también puede observarse, como suele ocurrir en su trabajo publicado, un grado de profusión retórica.

Por otro lado, es posible que hayamos desinflado las expectativas debido a una degradación del proceso educativo, ya que se ha pasado de las habilidades a los métodos, de las disciplinas a las materias y de la comprensión a la adquisición de información fragmentada y, a menudo, temporal. La idea de que estas expectativas puedan ser inviables —dada la forma actual de la educación superior masiva, en la que se alienta a los académicos a desarrollarse como investigadores, y se recluta a los estudiantes en especialidades y honores individuales en parte para aumentar la población departamental, fortaleciendo así el caso de más recursos en términos de más académicos o de dinero para emplear personal a tiempo parcial y estudiantes graduados que liberen a los académicos para más investigación— no constituye una objeción, sino más bien una confirmación de uno de sus temas principales.

14.6 Cultivo de mentes educadas

MacIntyre cree que el deber principal de las escuelas, colegios y universidades es contribuir, en diferentes etapas, a la educación de los estudiantes. Lo que esto significa no es entrenamiento en

habilidades —por valioso que sea, dependiendo de cuáles sean las habilidades y cómo se utilicen—, sino el cultivo de mentes educadas. Con su adopción de un enfoque filosófico aristotélico, que después de su conversión al catolicismo a principios de la década de 1980 lo llevó a abrazar la versión de Aquino, MacIntyre estaría dispuesto a exponer el punto, como lo hace Aquino en su *De Magistro* (El maestro), en términos de la actualización de las potencialidades imaginativas e intelectuales. La educación es una empresa cooperativa que implica la interacción de las facultades mentales: las del maestro y las de sus alumnos, estos últimos en relación con el instructor y entre sí.

Anteriormente mencionamos la preocupación de MacIntyre por la fragmentación y su remedio en la estructuración de la educación, en relación con alguna inmersión en tres áreas amplias: ciencia, historia y cultura. Pero cree que, en lo que respecta a las universidades, para algunos se requiere algo más: no solo para los estudiantes, sino también para los académicos y para que las instituciones mismas tengan alguna concepción de cómo se puede integrar el conocimiento humano en su conjunto, lo que, a su vez, está relacionado en su mente con la idea filosófica y teológica de que la realidad no es una colección de cosas dispares, sino una unidad inteligible.

Una forma de dar contenido a esa idea es a través del punto de vista propuesto por Tomás de Aquino en el siglo XIII y reexpresado por John Henry Newman 600 años después: la realidad es una creación integrada y coherente que expresa un orden que se origina en la mente de Dios. Fue esta noción la que unificó los diversos campos de especulación y estudio en las universidades católicas medievales. Formó la base para la ordenación del aprendizaje filosófico, pasando, por ejemplo, de la metafísica a la filosofía de la naturaleza, al estudio de la vida (psicología en su sentido original), al estudio de la naturaleza humana, a la ética y de ahí a la política. Varios campos de investigación se veían entonces como partes comprometidas de un todo unificado. Para comprender una parte, era necesario prestar atención no solo a sus detalles, sino también ser capaz de relacionarla con la totalidad de la que formaba parte. De la misma manera, un anatomista que se especializara en la cultura de la mano humana no entendería adecuadamente con qué se estaba enfrentando a menos que también la comprendiera como una parte funcional orgánica del cuerpo humano.

Si bien MacIntyre comparte la visión de la realidad como creación, al invocar las ideas de Aquino en general y de Newman en relación con la educación, no se basa en la presunta verdad de esa o cualquier otra doctrina religiosa. Más bien, su punto es que, si el estudio y, por lo tanto, el conocimiento no deben ser fragmentarios —y si son fragmentarios no se unen realmente a la

comprensión general—, entonces debe haber alguna concepción unificadora de la realidad en funcionamiento, ya sea teísta o atea, metafísica o científica. En otras palabras, la educación necesita una filosofía, no en el sentido restringido de una filosofía de la educación especializada o de una filosofía de la educación, aunque estos son corolarios de reflejar sistemáticamente los objetivos y propósitos de la educación. Más bien, en la medida en que se persigue en el contexto de una universidad, necesita una filosofía general, una comprensión propuesta de, como dijo el famoso filósofo estadounidense Wifred Sellars, cómo las cosas, en el sentido más amplio posible del término, van juntas en el más amplio sentido de la palabra, posible sentido del término³⁸⁰.

14.7 Conclusión

Al igual que con sus recomendaciones para el plan de estudios de pregrado, esto puede parecer un requisito exigente y poco realista. Sin embargo, debe entenderse no en términos de desarrollar primero una descripción completa de la naturaleza de la realidad y de los seres humanos y su lugar dentro de ella —y luego aplicar eso a la organización de las facultades, la enseñanza, la erudición y la investigación—, sino más bien como una concepción en desarrollo: primero implícita, luego parcialmente reconocida como presupuesto, posteriormente articulada y finalmente desarrollada, abierta en y a través de campos de estudio específicos.

Otra forma de concebir el asunto es pensar en ver algo de cerca, luego retroceder y verlo y comprenderlo mejor al tener una visión más amplia, luego retroceder nuevamente para verlo en relación con otras cosas, y nuevamente en un lugar más lejano en relación con un entorno aún más amplio (manuscrito de revisión de literatura original). Lejos de ser una idea extravagante, esto es precisamente lo que los estudios ambientales y otros estudios holísticos enfatizan como necesario para comprender lo que al principio puede aparecer como objetos no relacionados.

Entonces, la propuesta de MacIntyre es que la educación solo puede tener lugar realmente en el contexto de una visión ambiental de sus diversas partes, correspondiente a una visión integracionista de la realidad misma. Además de servir como contraposición a la especialización aislada y a las descripciones y explicaciones parciales e incompletas de las cosas, esta propuesta también se relaciona con la visión de MacIntyre sobre la lógica de la deliberación práctica y el desarrollo de la ética. Allí, la tarea es tratar de ver cómo los diferentes valores y consideraciones que inciden en la acción pueden integrarse en un esquema coherente, y eso a su vez significa trabajar desde fines inmediatos y parciales hacia fines más integrales, razonando hacia una

concepción de la naturaleza y de la forma de lograr, tanto instrumental como constitutivamente, una buena vida humana.

Así, en cierto modo, se completa el círculo: de la ética a la educación y de la educación a la ética, y su punto más general es que toda educación propiamente dicha es expresión de una filosofía y, por lo tanto, es mejor que sea coherente desde una revalorización sistémica de revisiones del estado del arte.

Módulo 15. La educación como pensamiento

15.1 Antecedentes

Martin Heidegger (1889-1976) ha sido aclamado como uno de los más grandes filósofos del siglo XX y se le atribuye haber cambiado la forma en que pensamos sobre la filosofía y la manera en que nos relacionamos con el mundo. Su obra más célebre, *Ser y el tiempo* (1923/1962), resuena con su comprensión de la filosofía antigua y medieval, y sitúa la temporalidad como un elemento central en su aventura por comprender el ser.

Su notoriedad no se limita únicamente a su trabajo filosófico, sino también a su compromiso con el nacionalsocialismo alemán, que puede haber contribuido a su nombramiento como rector de la Universidad de Friburgo, pero que le hizo perder su capacidad para enseñar después del final de la Segunda Guerra Mundial. Su trabajo pionero en ontología y metafísica determinó el curso de la filosofía del siglo XX en Europa continental y ejerció una enorme influencia en prácticamente todas las hermenéuticas, psicologías y teologías.

Heidegger es un personaje complejo. Su obra es, en algunos lugares, brillante; su paso de la temporalidad al lenguaje es valiente, y el siempre presente fluir del misticismo resulta espiritualmente estimulante. Estas influencias hacen que su trabajo sea a menudo difícil de leer, pero compensa el esfuerzo si uno suspende un marco filosófico tradicional.

A continuación se intenta comprender su trabajo directamente en relación con la universidad. Su obra es mucho más rica que esto, pero el espacio no permite una discusión completa. Basta decir que Heidegger puede informar nuestras ideas de “educación superior” —es decir, conjuntos de programas pedagógicos y el desarrollo del estudiante, por ejemplo, en un contexto tecnológico— y de “la universidad” como institución, sobre todo en sus relaciones con el Estado y su papel en la sociedad y la cultura en general. La base de la erudición en Heidegger abarca sus primeros trabajos como filósofo y como practicante. Por encima de todo, Heidegger era un maestro, vulnerable a su propia vanidad, debilidad y autoengaño. La controversia en torno a su negación activa y poco convincente de las atrocidades de la fuerza política no le ha hecho ningún bien a su reputación, y las revelaciones más recientes en *Black Notebooks 1931-1938* han arrojado más dudas sobre su negación superficial del racismo³⁸¹. De hecho, Thomson llega a sugerir que las opiniones filosóficas de Heidegger sobre la educación superior fueron en gran parte responsables de su decisión de convertirse en el primer rector nazi de la Universidad de Freiberg en 1933³⁸². Entonces, dada esa introducción, podríamos detenernos aquí y no abordar más su obra, bajo la premisa de que todo lo que surge de sus esfuerzos es malo y corrupto. Aunque aborrecemos su racismo, encontramos en su trabajo muchas ideas que, creo, arrojan luz sobre lo que podría ser una universidad. Es aceptado por la mayoría de los filósofos como un contribuyente significativo a la filosofía del siglo XX, y su obra está siendo referenciada cada vez más en la literatura sobre filosofía de la educación, reconocida por muchos como innovadora. Es con su pensamiento sobre la universidad con lo que este manuscrito se ocupa.

15.2 Introducción

Heidegger comenzó su carrera editorial como estudiante de teología católica de 20 años en la Universidad de Friburgo, con un artículo en la revista mensual de la entonces recién fundada Asociación Académica Católica. En 1911, escribió “Sobre una orientación filosófica para académicos”, en un momento en que el papel de la universidad alemana estaba bajo considerable debate. Fue redactado en términos que fundamentarían su defensa estudiantil en su Conferencia Rectoral de 1927: un egoísmo justificado debe ser enfatizado nuevamente con más fuerza, uno que considera la consolidación intelectual y ética y el desarrollo de la propia personalidad como un requisito básico, por encima de todos los demás proyectos y ocupaciones. Esto no pretende lanzar una polémica contra ninguna tendencia específica entre los estudiantes. Solo esto debe colocarse en primer plano: el desarrollo personal no debe quedar en segundo plano frente a las implicaciones externas que se están volviendo cada vez más intrusivas³⁸³. Además, la mente joven busca, impulsada por un impulso mágico interno de la verdad, para

asegurarse los contornos básicos del conocimiento previo necesario. Uno puede entonces **proceder a abordar y pensar por sí mismo** en los principales problemas de las visiones del mundo. Uno solo posee la verdad en un sentido genuino cuando de esta manera la ha hecho propia: autonomía intelectual.

En esta defensa del desarrollo personal como responsabilidad personal, Thomson ve, y estamos de acuerdo, que lo que guía el compromiso de Heidegger con la universidad (y de hecho su fenomenología existencial) es un lugar donde el pensamiento debería ser un proceso de **cuestionamiento ontológico**, y que una disposición filosófica es un precursor del compromiso con las ciencias y otros estudios. Este es un desafío dado lo que él ve como la hegemonía del encuadre tecnológico en *The Question Concerning Technology*³⁸⁴, y la maquinación que reducen la educación como un objetivo en sí mismo a convertirse en un más que un recurso cuyo propósito es obtener más para uno mismo, más que apreciar lo que ofrece la naturaleza. Estos términos se refieren a la forma en que vemos a los demás en el mundo como recursos que se utilizarán para nuestras necesidades, y no al valor que tienen en sí mismos —como los lagos, que existen para el agua y la vida natural, en lugar de ser considerados únicamente como fuentes de hidroelectricidad que se pueden explotar según nuestra voluntad—. Necesitamos encontrar una forma diferente de entendernos a nosotros mismos y prosperar.

Para devolver a la educación su significado original, Heidegger retoma la noción de educación. Lo hace a través de una discusión sobre la alegoría de la cueva de Platón, que le proporciona lo que Thomson llama una “educación ontológica”, la cual enfrenta el encuadre de la educación y libera la autenticidad del devenir de uno de la constricción del encuadre. En esto, la unidad de presencia y espíritu refuerza un vínculo primario con el ser, mediante una noción de ciencia más fundamentada. Es un despertar hacia un comportamiento fundamental, una forma de espontaneidad receptiva que se discute más ampliamente como liberación.

Volviendo nuevamente a Ehrmantraut, cita de la Introducción en *die Philosophie*: desde hace algún tiempo se ha vuelto más evidente que la conexión entre la ciencia y la idea efectiva de *Bildung* se ha roto. Ya no está claro de qué manera, no solo los resultados de la ciencia, sino también la *Bildung* en la ciencia misma, deberían dirigirse hacia el crecimiento sin interrupciones de una *Bildung* genuina de comunidades humanas³⁸⁵.

15.3 La ciencia y la primacía de la filosofía

En 1919, cuando la discusión sobre la universidad alemana comenzaba a trazar sus líneas, en su ciclo de conferencias *Hacia la definición de la filosofía*, Heidegger advirtió contra su reforma apresurada, ya que su propósito real aún no se había articulado. Sostiene que la renovación de la universidad debe implicar un retorno a la veracidad interior como requisito previo para una vida valiosa y autodidacta³⁸⁶. El núcleo de esta vida cultivada es una noción de espíritu que es central para su discusión en *La cuestión fundamental de la metafísica* en 1935 y para la esencia de la universidad. Conceptualmente, consideraba que la universidad seguía vías paralelas de la ciencia como conocimiento práctico y como valor cultural. Sin embargo, según Heidegger, ambos están malinterpretando y desempoderando el espíritu, un espíritu de lo que iba a ser alemán. Sostiene que la colección de disciplinas enseñadas e investigadas dentro de un cuerpo llamado universidad es solo un nombre, ya no es un poder espiritual unificador original que impone deberes³⁸⁷. Este espíritu se menciona en el línea de apertura en su conferencia inaugural de 1929, que *la asunción del rectorado es el compromiso con el liderazgo espiritual de esta institución de educación superior*. En este período, Heidegger evita realmente definir "espíritu". No es hasta su ensayo sobre el "Lenguaje en el poema" que nos ofrece claramente: el espíritu es llama³⁸⁸. Brilla y brilla. Su brillo tiene lugar en la mirada contemplativa. A tal visión se le da el advenimiento de todo lo que brilla, donde todo lo que está presente. Se puede inferir de sus primeros escritos, y se manifiesta en el "Discurso Rectoral", que Heidegger asume que los estudiantes tienen un compromiso serio con sus estudios y con la vocación que podrían seguir. A partir de esto, concluye que deben tener un interés serio por la filosofía y estar ansiosos por entenderse a sí mismos y tomar una postura al respecto.

Él ve el papel del educador como el de alguien que incluye la activación de la preocupación en los estudiantes y, de hecho, en el propio tutor, para comprender, o al menos acercarse a comprender, cómo debe existir uno. Crea en los estudiantes un comportamiento orientado hacia un serio cuestionamiento filosófico de cómo uno debe ser. Supone que pueden ver una alternativa a la forma en que son y cómo podrían encontrar maneras de ser diferentes.

En el centro de la disposición filosófica defendida por Heidegger para sus estudiantes —y, en general, para los universitarios— hay un llamado a uno mismo al cuestionamiento. Este cuestionamiento tiene sus raíces en el sentido de autenticidad desarrollado en *Ser y Tiempo*. En el Freiburg Lecture Course, Heidegger emprende un extenso análisis temático de por qué los estudiantes deberían preocuparse por esta disposición filosófica, casi como una preparación preliminar, en lugar de centrarse exclusivamente en sus otros estudios.

Su justificación para esto se basa en lo que él ve como una crisis en la relación del individuo con la ciencia, su posición sociohistórica y su significado esencial. En este argumento, Heidegger analiza cómo la ciencia, como proceso de representación, ignora los principios clave de la educación como proceso de florecimiento humano. En 1931, afirmó en su conferencia La doctrina de la verdad de Platón que Bildung [formación] significa dos cosas: por un lado, formación significa formar a alguien en el sentido de imprimirle un carácter que se desarrolla; pero, al mismo tiempo, esta “formación” de alguien “forma” (o imprime un carácter en) a alguien tomando como medida antecedente alguna imagen paradigmática, que por ello se llama prototipo. Heidegger desarrolla su característica de la ciencia moderna en muchos lugares, desde su conferencia inaugural *What is Metaphysics*³⁸⁹ a través de su discusión en '*What is a Thing*' (1935), hasta su escritura mucho más tardía en su *Memorial Address for Kreutzer* en 1955. Desde su punto de vista, la ciencia se convierte en la criada de la tecnología y, como tal, se pone al servicio de la industria, dejando de abordar las cuestiones fundamentales del ser. Esto conduce al pensamiento —que, polémicamente, afirma Heidegger, es un pensamiento seguro—, mientras que el filósofo se somete a lo que es digno de ser pensado. Heidegger retoma este tema en una breve conferencia titulada “Introducción a los estudios académicos”. Aquí, nuevamente, se preocupa por la crisis del sistema educativo universitario alemán a principios del siglo XX.

Se trataba de un sistema que, según él, deja a sus egresados indefensos una vez terminados sus estudios, porque la universidad se había convertido —y tal vez lo sea aún más hoy— en un simple almacén de habilidades para distribuir. Pregunta si la universidad echa de menos lo que es esencial para nuestra comprensión del ser y, por lo tanto, para nuestro propio florecimiento. Este es el aspecto que falta en la educación universitaria: la creación de esperanza. La fragmentación de disciplinas conduce a una fragmentación de la realidad, lo que a su vez genera angustia y alienación. Esta pérdida, que solo se encuentra mediante el cuestionamiento de nuestro ser, es el ser esencial de nuestro ser. Solo se puede encontrar en la totalidad de nuestro entendimiento; una totalidad que incluye una noción de espiritualidad, que se encuentra en los escritos posteriores de Heidegger, especialmente en *Country Path Conversations*³⁹⁰.

15.4 Hechos y pensamientos

De lo anterior se pueden identificar los temas del "Discurso Rectoral". Primero, está la universidad en crisis (así como el país). A continuación, existe la necesidad de reafirmar la noción de Bildung como una forma de prosperar. Finalmente, está la audiencia de académicos que están seriamente interesados en aprender como un deber u obligación para con el estado: un espíritu

no es ni agudeza vacía, ni el juego evasivo del ingenio, ni la búsqueda ilimitada del análisis por parte del entendimiento, ni siquiera la razón del mundo, sino que brota originariamente en sintonía, resolución sabia con la esencia del Ser³⁹¹. Así, la dirección y su intención de preparar a los estudiantes y maestros para su identidad Volk personal y nacional mejorada se concibe como un movimiento educativo, espiritual y político. Esto se desprende de la frase inicial del discurso, en la que Heidegger expresa su posición y su misión como un compromiso con el liderazgo espiritual de esta institución de educación superior. El seguimiento de profesores y estudiantes solo se despierta y se fortalece a través de un verdadero y común arraigo en la esencia de la universidad alemana.

Esta esencia, sin embargo, solo adquiere claridad, rango y poder si los líderes, ante todo y en cualquier momento, son guiados por ellos mismos, conducidos por la implacabilidad de esa misión espiritual que determina el destino del pueblo alemán en la forma de su historia. Es más, asume la posición de que la universidad está dirigida no como una comunidad entre iguales (Rectoría), sino por un director, como ocurre actualmente en un número creciente de universidades. Esto facilita un plan personal para el desarrollo de lo que hacen las universidades, no lo que puede ser inherente a la noción de universidad como colectivo, sino más bien centrado en el poder en la cabeza, sobre la universidad y sus demás actividades y estructuras.

Esto no opera a través de su autoridad personal como rector, sino a través de la autoridad de la esencia de la universidad alemana. Heidegger afirma que no se trata de una autoridad política, sino espiritual, que tiene su origen en el pueblo alemán. Este es un ataque directo a la estructura del tradicional Humboldtiano modelo de la universidad y las intervenciones estatales que la sustentan, y se aclara en su discurso de 1933 “La Universidad en el Nuevo Reich³⁹²”. De hecho, Heidegger afirmó más tarde que el inicio de un modelo universitario —condiciones que, sugirió al pronunciar su discurso, diferían de las de Alemania en ese momento— designaba a un director dinámico para dirigir la universidad, buscando reflejar el deseo del pueblo por una noción de la universidad que tal vez nunca conciban, pero que desearán que exista. En esto, espera que los estudiantes y profesores sigan su interpretación.

Esta interpretación se presenta en términos estrictos. En el discurso, utiliza la frase “solo si” hasta cinco veces para enfatizar la necesidad de querer la esencia de la universidad alemana, de situarla bajo el espíritu de su inicio histórico-espiritual y de someterse a ella, de modo que tanto el cuerpo docente como el estudiantil lo hagan únicamente porque se someten a la espiritualidad que él menciona. En el artículo de 1945 de Heidegger *The Rectorate 1933/34: Facts and Thoughts*³⁹³,

explica su posición, argumentando que era: renovarse a partir de su base esencial, que es precisamente la base esencial de las ciencias, es decir, desde la esencia de la verdad misma; y, en lugar de persistir en una pseudounidad técnica organizativa-institucional, se trataba de recuperar la unidad vital primordial de los que cuestionan y los que saben.

14.5 La esencia de una universidad

Hay mucho más que se puede decir sobre el discurso, especialmente cómo puede reflejar el credo nacionalsocialista aceptado por Heidegger. Sin embargo, queremos centrarnos en la estructura que propone Heidegger: la autoridad de un rector y una universidad que refleja las necesidades de su pueblo mientras honra una tradición de cuestionamiento e indagación. Esta estructura aborda cómo Heidegger veía las amenazas a la esencia de la universidad en los tiempos modernos, una preocupación que se refleja en gran parte de nuestra literatura contemporánea. Este modelo parece contener temas fundamentales que reaparecen en los conceptos básicos de sus escritos posteriores, especialmente en su preocupación por das Gestell, el efecto de encuadre de la tecnología (1977) sobre la humanidad, que crea una visión reduccionista y falsa de la educación.

Se identifican tres amenazas en el discurso: la desaparición de la erudición tradicional, reemplazada por el investigador; el cambio de responsabilidad hacia las profesiones y alejándose de lo académico —porque el conocimiento no está al servicio de las profesiones, sino que las profesiones efectúan y administran ese conocimiento más elevado y esencial de las personas respecto a toda su existencia—; y, tercero, la desintegración de la comunidad de investigación. Aquí, los miembros de la institución o se reducen a entidades controlables bajo la vigilancia de la administración o, bajo la corporatización y mercantilización, se convierten en productos y recursos que se explotan y luego se descartan cuando termina su valor de uso.

De hecho, en ambos contextos, esta realidad es evidente en la educación superior contemporánea. Este es un proceso insidioso, donde las universidades se convierten en sitios de investigación científica y la enseñanza se transforma en nada más que una decoración cultural, perdiendo todo lo que es esencial para ser una universidad, debido a la política y la movilización nacional. En esto, parece haber justificación para la observación de Young de que Heidegger no pedía "la subordinación de la universidad al estado, sino precisamente lo contrario"³⁹⁴. La noción de Heidegger de la universidad y lo que él entiende por su naturaleza esencial se exploran quizás más a fondo en su disposición al Comité de Desnazificación, convocado en 1945 para considerar

su mérito para enseñar en universidades. En este, afirma que: la función de la universidad, como cúspide de nuestro sistema educativo, es asumir y permanecer fiel ... sin importar la consecuencia, porque, según la naturaleza de su tarea, la universidad se encuentra bajo un imperativo categórico para avanzar en la comprensión de la intencionalidad antes que cualquier otro servicio a la sociedad, ya sea el interés de la iglesia, el estado o la sociedad civil... Por lo tanto, comprender la tarea de la educación ya es saber algo esencial sobre la estructura de la universidad que no puede ser un instrumento de ingeniería social o, en general, simplemente un medio para un fin, sin dejar de educar³⁹⁵. Heidegger continúa discutiendo por qué la universidad no es un lugar donde la teoría debería ser su propósito singular o central. Si la teoría se convierte en su principio, la universidad condiciona inevitablemente la calidad de la relación pedagógica. Esto conduce a formas de intercambio abstracto, impartidas en el conjunto de experiencias de aprendizaje para que el profesor las transmita al alumno. Necesariamente, esto lleva a que el aprendizaje se rija por la lógica del contrato, resultando en una contractualización de la pedagogía, que, afirma, ha alcanzado un estatus axiomático dentro de la universidad.

La postura pedagógica de Heidegger se revela al considerar a Sócrates como ejemplo de enseñanza y aprendizaje en desacuerdo con la ley del intercambio. Allí, un encuentro socrático se opone a la contractualización de la pedagogía, siendo reemplazado por una pedagogía concreta. Esta pedagogía concreta, o pedagogía de la libertad ontológica, como la llama Thomson, se enfrenta al encuadre de la educación en el que Heidegger percibe que han caído las instituciones de educación superior, pues permite a los estudiantes ver cómo el encuadre los ha engullido.

En La doctrina de la verdad de Platón, Heidegger sugiere que este proceso consta de cuatro etapas: primero, la pedagogía muestra el impacto de la forma reductiva de educación en nuestra comprensión del mundo, mostrando las entidades solo como recursos. En segundo lugar, este apego al encuadre se rompe al permitir que las cosas aparezcan en el contexto de su ser, en lugar de como recursos asignados. La tercera etapa permite a los estudiantes ver la validez de su propia forma accesible y visible, y la etapa final es la defensa de la verdad que se revela, culminando en la enseñanza.

Esta enseñanza no puede ser una mera transmisión de conocimientos y habilidades, como en el modelo consumidor/vendedor, sino una retención que permita al estudiante obtener sus propias respuestas para el aprendizaje. Heidegger pregunta en *What is Called Thinking* qué es aprender, y lo responde así³⁹⁶: el hombre aprende que dispone todo lo que hace para que responda a lo esencial a lo que se dirige en un momento dado, dependiendo del tipo de elementos esenciales y

del ámbito desde el que nos dirijan; la respuesta y, con ella, el tipo de aprendizaje difiere. Está sugiriendo claramente que el aprendizaje permite que nosotros mismos respondamos a lo esencial en aquello que se dirige a nosotros.

Pero, ¿y el maestro? Para Heidegger, enseñar es un oficio mucho más difícil que aprender, ya que requiere que el maestro permita al alumno dejarse aprender. Va más allá al declarar que, si la relación entre maestro y estudiante es genuina, nunca hay lugar para la autoridad del sabelotodo ni para el dominio autoritario del funcionario. La enseñanza, para Heidegger, es una exploración de la ignorancia como modo de suspensión, que cuestiona el papel del maestro como quien sabe y del estudiante como quien no sabe.

El silencio del maestro es finalmente lo que hay que escuchar³⁹⁷. Reflexionando sobre su propia práctica, Heidegger siente que esta podría ser la razón por la que algunos han encontrado extrañas sus conferencias. Me desvíó aquí momentáneamente para considerar el apoyo expresamente político a las declaraciones de misión y estrategias de las universidades en el Reino Unido (y, sospecho, en otros lugares), a las que se les exige retener el apoyo del gobierno, y cómo este encuadre tecnológico de las universidades, según lo previsto por Heidegger, es ahora una realidad. Para Heidegger, esta es una manifestación del encuadre tecnológico de nuestro mundo del que las universidades no están exentas. Heidegger ofrece una poderosa crítica de la forma en que nuestras instituciones educativas han llegado a expresar una "comprensión tecnológica del ser" nihilista. En "Qué es la metafísica", pronuncia la muerte de la institución de educación superior, proclamando que el arraigo de las ciencias en su base esencial se ha secado y atrofiado. Sin embargo, como señala Thomson en el discurso rectoral, que bajo su provocación deliberada, Heidegger no está golpeando a un caballo muerto; su pronunciamiento implica que está destinado a marchitarse y decaer a menos que sea revivido, revitalizado desde la raíz. El objetivo de Heidegger era comprender el ser a través de la comprensión filosófica del ser dentro de la cual la multiplicidad de disciplinas dispersas tendría un verdadero significado. Thomson observa que Heidegger busca disolver los encubrimientos que ha engendrado para recuperar desde el comienzo de la tradición educativa esas experiencias primordiales que han moldeado fundamentalmente su desarrollo histórico posterior. De hecho, Heidegger habría aborrecido, pero predijo, cómo iba más allá, en términos de métricas y análisis que ahora determinan la calidad y el valor de la investigación y la enseñanza. Esto ha tenido lugar ahora que el pensamiento calculador como modo de inversión y valor del dinero, que surgió cuando las ciencias se convirtieron en la fuente de conocimiento libre de la reflexión de la deliberación filosófica, se toma como la forma de llegar a ser a nivel social. La raíz de este declive

heideggeriano es la del pensamiento, que Heidegger aborda en varias de sus obras. Es esto lo que ofrece una comprensión clara de la educación como *Bildung* a través de la suspensión, la liberación de los modos científico-tecnológicos del pensamiento calculador y su reemplazo por el pensamiento meditativo y poético. El trabajo de Heidegger que apela al pensamiento meditativo se inicia en *Discourse on Thinking*. Esta forma de pensamiento se basa en la insuficiencia de la trampa del pensamiento en formas de lógica que han llevado al pensamiento calculador, y la fractura de los discursos de sabiduría y la dislocación de los valores y las emociones del pensamiento. Esta línea más crítica se remonta a las líneas iniciales del libro *What is Called Thinking?* En ese libro, se consideró que las explicaciones del pensamiento, cuando se interpretan como algún tipo de práctica, son engañosas³⁹⁸. De hecho, **solo llegamos a saber qué es pensar cuando nosotros mismos tratamos de pensar**. Para que el intento tenga éxito, debemos estar preparados para aprender a pensar. Heidegger también añadió que especialmente en las universidades, el peligro sigue siendo muy grande de que malinterpretemos lo que oímos del pensamiento.

14.6 Pedagogía ontológica

Para Heidegger, la relación alumno-maestro no se concibe como un vehículo para la consecución de algún compromiso autoritario —herramienta de gestión—, sino como una auténtica herramienta creativa: un encuentro en el que el conferenciante percibe la calidad del evento de aprendizaje. Esto contrasta fuertemente con el pensamiento efectivo en el modo de cálculo. Para Heidegger, aprender a pensar se concibe como misterio y asombro, basado en la confianza que percibe la integridad del alumno y del conferenciante.

La esencia del pensamiento inceptual —pensamiento meditativo, que fluye libremente— reside en el desarrollo del mundo con asombro, en lugar de intentar controlarlo. Este pensamiento no es conceptual; no requiere conceptos para pensar, sino una apertura al mundo que lo posibilite. Es lo que Heidegger llama, en sus trabajos posteriores, “liberación”. El foco se convierte en la comprensión revelada en el acto del diálogo del momento que se desarrolla, más que en lo que realmente se dice, no de manera lineal, sino en círculos hermenéuticos. Permitir que la comprensión emerja, sin cadenas de investigación abstracta, lógica o racional, abre nuevas realidades y nuevas verdades. Además, permite que la naturaleza del ser de las cosas entre en el contexto del presente, como totalidad del ser.

Heidegger comenta que el hombre es, obviamente, un ser. Como tal, pertenece a la totalidad del Ser, al igual que la piedra, el árbol o el águila. Este pensamiento es esencialmente meditativo y puede considerarse metafóricamente como la actividad de caminar por un camino que conduce al Ser. Requiere, además, una liberación de aquello que enmarca y define la característica de la naturaleza humana. Esta liberación busca la ecuanimidad para permitir que la tecnología entre en nuestras vidas, y al mismo tiempo, resistirla. Crea el contexto del pensamiento meditativo o inceptual, como alternativa al pensamiento calculador que define y mide la realidad.

La liberación es un tema central para el Heidegger tardío, analizado por primera vez en su Discurso conmemorativo para Kreuter. Se basa en la noción de pensamiento meditativo, contrapuesto al pensamiento calculador, y sostiene que este pensamiento meditativo es tan difícil como cualquier otro. Nos concierne “en lo que está más cerca”; sobre lo que nos concierne, a cada uno de nosotros, aquí y ahora; aquí, en este parche de tierra natal, ahora, en la hora actual de la historia. Se trata de contemplar lo que esto podría significar para uno mismo y para la humanidad.

No es un pensamiento voluntario, y se vincula con la esencia del ser, como se evidencia en sus comentarios sobre Nietzsche. Permite una apertura a las cosas; es un pensamiento de sistemas abiertos, atravesando barreras y conectando ideas. Sus exploraciones en *Conversation on a Country Path* abordan dos temas centrales: primero, la región abierta, lugar del ser donde los seres pueden estar unos con otros; segundo, la crítica a la obstinación del pensamiento representacional y la búsqueda de liberarse de su agarre, habitando auténticamente el espacio abierto del ser. Esta discusión, especialmente sobre “esperar en lugar de despertar el pensamiento”, transforma la comprensión y habilita un pensamiento transdisciplinario.

Aun así, existe un cierto matiz espiritual en el Heidegger tardío, que podría sugerir una postura ontoteológica, como requisito para un cosmos comprensible. Previó el peligro de depender del pensamiento calculador y su manifestación tecnológica, motivo de su comentario en la entrevista con *Der Spiegel* (1966): “solo Dios puede salvarnos”. Sus conversaciones intentan romper con lo metafísico y lo físico para revelar un pensamiento de indagación onto-epistemológica, distinto del cuestionamiento metafísico formal. El fracaso de la metafísica, para Heidegger, es indagar en el ser de los seres humanos y no en la noción de Ser, de la que el ser es contingente.

Este “Ser” constituye la ontología fundamental, hilo conductor de gran parte de su obra temprana y base de sus contribuciones posteriores más poéticas y místicas. Su lucha se ve

obstaculizada por el pensamiento instrumental, que ve al mundo —incluyendo al ser humano— como recursos. Su insistencia en pensar en el Ser como verdad se expresa en un lenguaje poético y místico. En ensayos como *¿Para qué son los poetas?* y *Lenguaje*, sugiere que la poesía permite habitar un mundo consciente de valores intrínsecos y de la verdad, desfigurando otras formas de conocimiento. El poeta crea un estado afectivo en el que la claridad y sobriedad de otras actividades mentales son sustituidas por un enfoque en el mundo interior de ideas, recitado como cántico. Esta adhesión a un mundo imaginario de contenido onírico diferencia lo poético de lo científico y de cualquier actividad práctica del pensamiento.

Esto se conecta con el lenguaje primordial de Heidegger, en relación con la constitución del mundo, en contraste con el pensamiento representacional dominado por la lógica formalista. Para Heidegger, “apelar a la lógica para delimitar la esencia del pensamiento es ya una empresa cuestionable... al servicio del pensamiento buscamos alcanzar precisamente aquello que determina la esencia del pensamiento: el ser como desocultación; esto es precisamente lo que se perdió debido a la ‘lógica’”.

14.7 Comentarios finales

La contribución de Heidegger a la filosofía de la educación superior radica en varias áreas, especialmente en su convicción de que el pensamiento y el cuestionamiento se han marchitado en la universidad moderna y en el mundo tecnocientífico del que forma parte integral. Sin embargo, creo que debemos seguir a Milchman y Rosenberg al reconocer que una “profunda ambigüedad impregna todo lo que Heidegger dijo e hizo sobre la necesidad de transformar la universidad”.

Al buscar devolver la universidad a su esencia —un espíritu donde el cuestionamiento, la indagación y el pensamiento son centrales—, Heidegger destaca la crisis que, a mi juicio, ha caído sobre la universidad contemporánea. Esta crisis ha ocurrido a través del encuadre de la educación como forma tecnológica de ser, bajo el dominio y la vigilancia del otro, irresponsable y poderoso. Heidegger nos ofrece una imagen de la universidad alineándose con intereses distintos a la búsqueda de nuestro comportamiento fundamental.

Pero su propuesta va más allá: ofrece una forma de educación superior que, aunque contraria al modelo de moda de masificación y necesidad de medios, permite que los individuos se eduquen en el sentido de identificarse con el mundo frente al encuadre de la ciencia contemporánea y la

presión de la mercantilización de políticas no liberales. Aboga por una universidad tanto dentro como fuera de la sociedad, capaz de reconocer las preocupaciones en las que existe, pero que no se vea obstaculizada por vivir dentro de las comunidades a las que sirve.

Heidegger percibe la necesidad de que la universidad se afirme en estos términos complejos y confusos, y no simplemente “siga la corriente” con aquellos que desean utilizarla como recurso económico. Ve la universidad como fuente de revisión espiritual, de la voluntad y de la esperanza de una sociedad civilizada, no fragmentada por disciplinas, fracciones o grupos externos poderosos como las profesiones y los negocios. Su visión concibe la universidad como un lugar de unidad basado en el devenir del ser, no como un espacio que se deleita en la crisis moderna entendida como mera provisión de habilidades instrumentales. Es un lugar donde el desarrollo implica el florecimiento del ser a través de miembros de la academia decididos, capaces y dispuestos a servir a sus comunidades, y donde se posibilita la transformación de la existencia humana.

Esta visión es especialmente pertinente hoy: la universidad reflexiva no tiene los pies en la tierra, sino el espíritu en la tierra. Heidegger acepta que, en términos de educación, la filosofía justifica la descripción de una ciencia enseñable, incluso si se mantiene separada de otras ciencias. Para él, la ciencia implica implícitamente una noción de Ser que no está garantizada ni fundada en la naturaleza esencial del Dasein, cuya comprensión es tarea de la filosofía. En este sentido, la filosofía se convierte en la forma central de entender el Ser y, por lo tanto, ocupa el núcleo de toda creación de conocimiento por el hecho de ser.

Módulo 16. Verdad, libertad académica y autonomía estudiantil

16.1 Introducción

Sabemos que la verdad, esforzándose a nuestro alrededor por ser vista y reconocida, vivirá o perecerá con nuestra capacidad para realizar el ideal de la universidad en sus formas siempre cambiantes.

Karl Jaspers, en *La idea de la universidad*, plantea la pregunta: ¿debe la universidad servir al Estado o a la sociedad? La tensión entre la utilidad pública y la rendición de cuentas de la universidad, por un lado, y su misión académica central y la búsqueda desinteresada de la verdad, por el otro, se encuentra en el corazón de sus reflexiones sobre la naturaleza de esta institución y su proyecto final, aún insatisfecho, de renovación universitaria.

El enfoque de Jaspers consiste en defender la libertad académica y una concepción ampliamente humboldtiana de la universidad, resistiendo cualquier intento de subordinarla a intereses externos. Pero surge la pregunta: ¿hasta dónde debe extenderse esta libertad, para el profesorado o para los estudiantes, y en qué circunstancias puede circunscribirse legítimamente?

El contexto histórico de sus ideas no significa que sus reflexiones sean meramente de interés histórico, sino que señala lo que está en juego cuando se responde incorrectamente a nuestra pregunta inicial. También evidencia que Jaspers no ignoraba el rol público ni las responsabilidades cambiantes de la universidad, ni se conformaba con ofrecer una abstracción esencialmente estéril y ajena al mundo.

Al abordar nuestra pregunta inicial, surge una segunda cuestión: ¿qué tiene de superior la educación superior? Jaspers ofrece una respuesta clara, pero al hacerlo revela la naturaleza paradójica de la libertad dentro de la universidad y su autonomía en el contexto social. El despotismo, el totalitarismo o, al menos, la autocracia, siguen siendo amenazas muy reales en muchos lugares; al mismo tiempo, la concepción humboldtiana de la universidad se ve amenazada por el cambio y los valores tecnocráticos que afectan incluso a los cimientos de las democracias tradicionales liberales³⁹⁹.

Esta última amenaza es igualmente real, aunque más insidiosa. De hecho, por su sutileza, puede resultar incluso más peligrosa. La concepción de Jaspers puede parecer hoy el tipo de irrealismo más extremo: torres de marfil, un alegato elitista; sin embargo, su idea de la universidad todavía tiene significado para nosotros. Aunque en última instancia pueda resultar poco convincente, nos ayuda a percibir lo que se puede perder y por qué deberíamos considerar su pérdida con seriedad.

Vida y obra. Karl Jaspers (1883-1969) fue uno de los intelectuales alemanes más destacados del siglo XX. Se le atribuye a menudo haber acuñado el término “existencialismo” para caracterizar su trabajo filosófico y el de otros. Pasó la mayor parte de su vida profesional en la Universidad de Heidelberg, la más antigua de Alemania, donde inicialmente estudió derecho y luego medicina. Al principio de su carrera trabajó principalmente en psiquiatría, desarrollando lo que se conoció como el enfoque biográfico para comprender las enfermedades mentales. Su interés por la filosofía se manifestó desde temprana edad y se refleja en sus trabajos psicológicos, como *Psicopatología general* (1913) y *Psicología de las visiones del mundo* (1919). Tras la Primera

Guerra Mundial, comenzó a centrar su interés más en la filosofía y, en 1922, asumió la cátedra de filosofía en Heidelberg.

Su obra principal en filosofía es la trilogía de 1932 titulada simplemente *Filosofía*, que explora tres niveles del ser: orientación al mundo, existencia autorreflexiva y trascendencia metafísica. Examina cómo la existencia y el conocimiento humanos progresan de un nivel a otro, planteando cuestiones que solo pueden resolverse en el nivel superior.

La carrera temprana de Jaspers y sus reflexiones sobre la universidad coincidieron con un período convulso para Alemania y el mundo. Su obra *La idea de la universidad*, publicada inicialmente en 1923 tras la Primera Guerra Mundial y el aparente triunfo de los ideales liberales, fue revisada y reeditada en 1946 después de la Segunda Guerra Mundial, durante un período en que los valores liberales y humanos estuvieron profundamente amenazados por el despotismo y la tecnocracia. La autonomía de las universidades alemanas se vio severamente comprometida, y la propia posición universitaria de Jaspers fue suspendida, además de tener prohibido publicar. Milagrosamente, sobrevivió a ese período y, posteriormente, impartió conferencias sobre *La cuestión de la culpa alemana*, siendo considerado “la conciencia de Alemania”.

16.2 La universidad y el estado

Para comprender el pensamiento de Jaspers sobre la universidad, también podemos adoptar un enfoque biográfico. Entre las infames secuelas académicas —de las cuales la fenomenología existencial recibió más de lo que le correspondía— destaca la disolución gradual de la amistad entre Heidegger y Jaspers, una ruptura centrada en el desacuerdo sobre la universidad. Ambos estaban comprometidos con la reforma universitaria y compartían un profundo disgusto por las escuelas dominantes, o “ismos”, de la filosofía académica alemana tal como estaba institucionalizada en aquel entonces. Inicialmente, “parecían en un plano similar” con respecto a la reforma universitaria⁴⁰⁰; pero los acontecimientos políticos en Alemania parecen haberlos valorado tanto en esto como en otras cosas. La mayoría de las veces, el distanciamiento se atribuye al hecho de que Gertrud Mayer, la esposa de Jaspers, era judía. Por supuesto, las afiliaciones políticas de su amigo fueron personalmente desalentadoras para Jaspers y recuerda el horror que se apoderó de él al leer la evaluación de Heidegger de los colegas del régimen nacionalsocialista⁴⁰¹. Es cierto que Jaspers consideró la implicación con el nacionalsocialismo como si Heidegger estuviera en las garras de una “embriaguez engañosa de las masas”, que

también implicaba a Heidegger en una amenaza personal de violencia. Aunque esto fue suficiente para socavar la confianza de Jaspers en el ser cambiado de su amigo, al final Jaspers consideró que Heidegger era políticamente ingenuo en lugar de malicioso en su intención, recordando una máxima de Max Weber: los niños que alcanzan la rueda de la historia mundial se hizo añicos⁴⁰². De hecho, la sombra que cayó sobre su amistad fue precipitada por primera vez por la reacción de Heidegger a *La idea de la universidad de Jaspers*. Jaspers escuchó que Heidegger había expresado despectiva de la obra, con respecto a la obra como el epítome de la trivía en ese momento, y llegó a exclamar sobre Jaspers que, No podemos ser camaradas en brazos⁴⁰³. Jaspers se vuelve inseguro acerca de la recepción de sus ideas y se preocupa cada vez más por la influencia de Heidegger. Ya en 1923, Jaspers quiso discutir ciertos matices en una carta de Heidegger, pero que se mostró reacio a abordar por escrito, particularmente aquellos relacionados con su idea universitaria, completamente claro, pero en esa carta Heidegger estaba en pleno flujo autocrático con respecto tanto a los estudiantes como a los profesores, ensalzando la sumisión a su autoridad de los primeros y el descubrimiento de la obra terrible y lamentable en el caso de los segundos. Durante años, Jaspers tuvo cada vez más claro que los dos no podían ser compañeros de armas.

En 1933, el año de la ruptura y, por supuesto, un punto de inflexión para el mundo: todo el malestar y la creciente desconfianza que sentía se confirmó cuando Heidegger habló ante el alumnado en Heidelberg el 30 de junio bajo el título *Die Universität im Neuen Reich* (La Universidad en el Nuevo Reich⁴⁰⁴). Se burló de la institución como un refugio para los cobardes y declaró con entusiasmo una revolución en la universidad, en la que debía integrarse nuevamente en la *Volksgemeinschaft* [comunidad del pueblo] y unirse con el estado⁴⁰⁵. La charla fue un ataque abierto a la libertad académica tradicional y un argumento a favor de la transformación completa de la cultura académica, en la que la universidad se convertiría en un mero brazo del estado, subordinada a sus intereses y en una institución que simplemente sirve a la comunidad nacional en general *völkisch* y las actitudes abiertamente nacionalistas e instrumentales hacia el papel de la universidad eran bastante comunes cuando Heidegger pronunció su discurso e incluso fueron expresadas por otros miembros de la facultad de Heidelberg más o menos al mismo tiempo que su discurso⁴⁰⁶. Pero tales puntos de vista eran un anatema para Jaspers. y era contrario a la libertad necesaria que pensaba que debía acumular la universidad para poder cumplir con su misión tradicional. Así, en la evaluación de Jaspers: en forma, fue un discurso magistral; en contenido, fue un programa para la renovación nacionalsocialista de la universidad. Exigió la transformación de la misión de la universidad (del ser espiritual) ... Se le agradeció con un enorme aplauso de los estudiantes y algunos profesores menos. Me senté en la primera fila

con las piernas estiradas, las manos en los bolsillos y no me moví⁴⁰⁷. Posteriormente, Jaspers expresó su decepción por el hecho de que su amigo no defendiera la gran tradición de aprendizaje independiente que representaba una institución como Heidelberg, denuncia que fue recompensada con el silencio. Nuestros orígenes se encuentran en la Edad Media europea, reflexionó más tarde, no en los estados territoriales, que simplemente se han apoderado de nosotros⁴⁰⁸, aunque su correspondencia continuó. Más tarde ese verano, después de que Jaspers tuvo la oportunidad de leer por sí mismo el notorio Discurso Rectoral, escribió expresando elogios pero incluyendo una crítica moderada pero aguda.

Mi confianza en su filosofar, que desde nuestras conversaciones en primavera se ha renovado con fuerza, no se ve perturbada por las características de este discurso que son propias de la época, por ciertos pasajes que me parecen algo forzados, ni por declaraciones que parecen tener un tinte hueco. Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, Jaspers no dudaba de que Heidegger representaba un peligro para la idea de la universidad y constituía una influencia espiritualmente corruptora para los estudiantes. Incluso más allá de sus opiniones políticas, era la manera de pensar de Heidegger lo que Jaspers consideraba esencialmente no libre, dictatorial y carente de comunicación, y que hoy resultaría fatal en términos pedagógicos. En consecuencia, su recomendación al comité de desnazificación de Friburgo fue que, aunque a Heidegger se le debería otorgar una pensión y permitírsele escribir, debía ser suspendido de la docencia hasta ser reevaluado en función de sus publicaciones posteriores a la guerra y de lo que Jaspers denominaba las condiciones para la renovación académica.

16.3 Libertad y verdad

Una crítica que a veces se dirige a la idea de Jaspers de la universidad, es decir, que es ingenuamente ideal y, en última instancia, poco mundana; una acusación perfectamente resumida como su idea de "especulación errante⁴⁰⁹", no hace justicia a sus intenciones ni a las condiciones de su inicio. Tampoco reconoce su coherencia con sus preocupaciones filosóficas más amplias. Su idea de la universidad no es simplemente ajena a este mundo. Es deliberadamente ideal, pero esta idealidad debe entenderse en contexto. Primero, constituye una respuesta a circunstancias históricas concretas y es un ideal que él consideró apasionadamente que las instituciones del mundo real deberían esforzarse por realizar si deseaban sobrevivir como instituciones liberales comprometidas con su propósito central: la búsqueda de la verdad. Así, aunque podamos distinguir entre el ideal normativo y los intentos de su realización, para Jaspers existe una relación más estrecha entre ambos de lo que sugiere la distinción habitual: mientras los

intentos se guían por la idea, comprendemos plenamente la idea solo en el proceso de su actualización. Por tanto, constituye una unidad histórica real en la que participar y un marco de referencia para nuestro pensamiento y acción en torno a la universidad.

Las circunstancias que motivaron la redacción y publicación de *La idea de la universidad* en primera instancia, y luego su reescritura y reediciones sustanciales, fueron esencialmente las mismas: principalmente, intentos de inspiración nacionalista para reclutar a las universidades en un papel partidista restringido, definido por intereses nacionales. En la primera ocasión, estuvo motivado por un llamado del rector de la Universidad de Berlín a los profesores universitarios para protestar por los términos del Tratado de Versalles. En la segunda, por los esfuerzos del gobierno nacionalsocialista para determinar la cultura. "Fue", proclamó del primer intento, "como una traición a la idea eterna de la universidad"⁴¹⁰. El segundo estado de cosas constituía una amenaza aún más seria para esta idea, ya que insistir en que la universidad debía servir a la *Volksgemeinschaft*, y no al conocimiento o a la verdad por sí mismos, podía conducir al rechazo de cualquier sentido de objetividad en la erudición. La respuesta de Jaspers a estos desarrollos fue elaborar un ideal regulativo que proporcionara un objetivo al que las instituciones del mundo real pudieran y debieran aspirar. Los tres pilares de esta concepción son la libertad de enseñar, la libertad de aprender y la unidad de investigación y docencia. La libertad humana, así como las amenazas que le plantean la ciencia moderna y las instituciones económicas y políticas, fue una preocupación central de la filosofía de Jaspers. Por tanto, estos tres conceptos poseen una cualidad específica, y no siempre libre de problemas, dentro del ideal jaspersiano, y están estrechamente vinculados con lo que él consideraba la misión central de la universidad en su búsqueda de la verdad. Esto se aplica a la investigación —de ahí la importancia absoluta de la libertad académica, que Jaspers consideraba claramente amenazada—, así como a la enseñanza y al aprendizaje, especialmente dado que estos se encuentran íntimamente entrelazados con la investigación como característica esencial de la educación superior⁴¹¹. Por lo tanto, junto con la preocupación de Jaspers por los desarrollos notoriamente políticos en el contexto social de la universidad y los intentos de subordinar la universidad a una autoridad externa, también fue un malestar por la creciente regulación del estudio dentro de la universidad. Las universidades no son meras escuelas, opinó, sino instituciones de educación superior⁴¹². Por lo tanto, Jaspers argumentó que la completa libertad del estudiante es necesaria para una comprensión intelectual genuina. Así, se excluye cualquier actitud instrumental hacia el estudio, tanto en el cuerpo estudiantil como en la universidad en su conjunto. Aquellos que estudian únicamente para aprobar un examen o para obtener una mejor posición —buscando simplemente que se les

derramen conocimientos de examen en lugar de adquirir conocimiento verdadero— no pertenecen a la universidad en absoluto.

Para Jaspers, aunque la universidad dependa del financiamiento estatal por necesidad material, sigue siendo un tribunal de apelación suprapolítico y supranacional, un crisol intelectual no partidista capaz de sostener la verdad frente a las realidades nacionales. La verdad hace sus propias demandas, y la universidad no puede simultáneamente guiarse por ella y por los deseos, anhelos o exigencias del contexto político y social, pues estos solo pueden —y a menudo no lo hacen— ser compatibles con ella.

No obstante, Jaspers no adoptó un absolutismo ingenuo sobre la verdad. Su filosofía vincula la noción de verdad con el ser, admitiendo así la incertidumbre y la diversidad resultantes, al menos en los niveles inferiores del conocimiento humano, donde este es parcial y situado. Aunque la verdad es una, permanece inaccesible para nosotros en nuestra realidad histórica en el nivel de orientación o existencia del mundo. No poseemos la verdad absoluta, ni la poseeremos, pero la universidad debe mantenerse libre de trabas en su búsqueda de la verdad y del conocimiento, en cualquier dirección que esto conduzca, lo que incluye la capacidad de investigar también la verdad sobre la verdad.

Otro aspecto de la concepción jaspersiana de la verdad es su carácter esencialmente dialéctico, realizándose únicamente en una comunicación auténtica con los demás. De ello se deduce que la búsqueda de la verdad requiere interlocutores: una comunidad académica que participe libremente en el intercambio intelectual y debata de manera colaborativa, manteniendo la apertura del debate. La universidad debe ser, por tanto, un lugar de encuentro de distintas visiones del mundo, en el que sus miembros adopten una forma de vida orientada a la voluntad de buscar y descubrir sin limitaciones, permitiendo que la razón se desarrolle sin restricciones, cuestionando todo y manteniendo la verdad incondicionalmente, reconociendo al mismo tiempo el peligro del sesgo.

Para Jaspers, la posibilidad de responder a este impulso constituye nada menos que un derecho humano. Si existe una verdad absoluta en su pensamiento, es que esta posibilidad es una característica esencial de la existencia humana, dado que el contexto integral de nuestras vidas es Geist (Espíritu, mente), un compromiso o resolución personal y una razón abierta al significado intrínseco de las cosas. Esto hace posible la ciencia y una auténtica ignorancia socrática o última, que no es la ausencia de conocimiento, sino un conocimiento que crece con el conocimiento

mismo. "La universidad", argumenta Jaspers, es la realización corporativa de la determinación fundamental del hombre de saber.

16.4 Las paradojas de la libertad académica

No obstante, la crítica de que la idea de Jaspers sobre la universidad es demasiado ideal y poco situada no carece de fundamento. Después de todo, Jaspers la presenta como un arquetipo universal y eterno y, aunque reconoce que solo podemos aproximarnos a él en su forma histórica y concreta, lo establece como un estándar frente al cual una institución mundana puede evaluarse para determinar si verdaderamente constituye una universidad. Sin embargo, existen varias razones para pensar que los intentos de realizar este ideal podrían resultar problemáticos, y que el sólido grado de libertad académica que Jaspers defiende podría, en ciertos contextos, verse necesariamente limitado. Inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, la controversia en torno a Heidegger planteó un desafío concreto al principio de la libertad de enseñanza. Es un desafío que perturba cualquier posición comprometida con la libertad de pensamiento y expresión y es lo que Popper denominó la famosa "paradoja de la tolerancia"⁴¹³: ¿cuán tolerante debe ser una institución liberal? y ¿debería su tolerancia extenderse a aquellos con una visión del mundo hostil a los valores y quizás a la existencia misma de la institución? La universidad no investiga la cosmovisión de un miembro potencial, afirmó Jaspers, y debía preocuparse únicamente por el logro profesional y la posición intelectual de sus miembros, el dominio de sus herramientas y su integridad. No obstante, esta postura planteó una paradoja cuando el comité de desnazificación de Friburgo le solicitó su opinión: ¿debería permitirse a Heidegger enseñar, de conformidad con el principio de completa libertad académica —en cuyo caso representaría una amenaza para la idea de la universidad—, o no debería permitírsele enseñar, protegiendo así el intento de realizar la idea pero a costa de suspender temporalmente la libertad docente? Jaspers era plenamente consciente del dilema y optó por este segundo camino, como explicó más tarde a un rector de Friburgo, Gerd Tallenbach: “Sin duda, en mi opinión de 1945, afirmé el principio de que debemos alejarnos temporalmente de la idea de la universidad según la cual todo lo que tiene mérito intelectual, aunque sea ajeno a la liberalidad universitaria, debe tener su efecto en una institución de educación superior, pues la educación de una juventud cuyo pensamiento crítico ha sido debilitado por el nacionalsocialismo exige que no los expongamos, por así decirlo, a todas las posibilidades del pensamiento acrítico⁴¹⁴”. La respuesta de Jaspers fue, por lo tanto, esencialmente la misma que la de Popper y las posteriores defensas liberales de la tolerancia: a saber, que existen límites a la tolerancia y que estos se deben juzgar en función de la reciprocidad y de la solidez de la institución para soportar la latitud concedida en

tales casos. Dado el contexto político de 1945 y lo que Jaspers consideraba el estilo de pensamiento acrítico y poco comunicativo de Heidegger —“A veces opera como si combinara la seriedad del nihilismo con la mitología de un hechicero” (Dolei)—, una suspensión temporal de la libertad de enseñanza en esta instancia específica era necesaria y justificada.

Esta no fue simplemente una respuesta pragmática a una cuestión política difícil, ni un acto de conveniencia hipócrita, sino que tenía fundamento en la filosofía más amplia de Jaspers. Lo que él llama “libertad final”, vinculada con la verdad absoluta, es algo que debe perseguirse pero que permanece inalcanzable. La libertad alcanzable solo es posible si las condiciones objetivas del ámbito público son hospitalarias, y dado que la libertad de los demás está implicada en la propia, se logra colectivamente. La libertad de Heidegger no habría sido realizable en comunidad, sino comprada a expensas de la comunidad. Este juicio no se centraba únicamente en el pensamiento de Heidegger de forma aislada, sino en el estado frágil de la comunidad universitaria; cuatro años más tarde, las circunstancias cambiaron lo suficiente como para que Jaspers pensara que la universidad alemana ya no podía excluir a Heidegger.

El episodio también plantea una cuestión sobre la libertad de aprendizaje y la libertad del alumno, ya que implica una relación asimétrica entre alumno y profesor, contraria a la igualdad socrática que propone la idea de Jaspers. Los estudiantes de Freiberg necesitaban protección de la influencia de Heidegger debido a su autoridad; sin embargo, esta medida se habría reducido una vez revitalizadas sus facultades críticas. Para Jaspers, la educación universitaria es socrática por naturaleza: profesor y alumno deben participar como iguales. Rechaza lo que considera modos inapropiados de enseñanza e instrucción, como la instrucción escolástica, que implica una mera transmisión de conocimientos, donde el maestro es reemplazable y el aprendizaje consiste en subordinarse a una autoridad.

En su enfoque, no existe un sistema educativo rígido, sino un cuestionamiento interminable y una ignorancia activa frente a lo absoluto. La libertad de aprendizaje, en la concepción de Jaspers, es radical: el estudiante tiene total dominio del programa de estudio y no se impone autoridad, reglas, regulaciones ni supervisión. La educación universitaria es, así, un proceso formativo que apunta a una libertad significativa. Sin embargo, con esta igualdad y libertad completa viene también una responsabilidad total: vivir libremente en el mundo de las ideas implica asumir sus riesgos. El estudiante es libre incluso de fracasar si ello resulta de su elección.

Consistente con esta visión, Jaspers recordó con horror cuando era estudiante que se asumía que el estudiante promedio necesitaba ser guiado. Su propuesta se resiste a patologizar formas pasivas de enseñanza como la conferencia; no obstante, reconoce que los modos de aprendizaje y enseñanza anteriores no son exhaustivos ni mutuamente excluyentes, y que existen diversas formas de orientación, no todas ellas pasivas. Wittgenstein nos recuerda que esto puede incluir que alguien lo lleve a caminar, que lo guíe un compañero en un baile o que siga una pista en un campo, así como que lo guíe con los ojos vendados o lo lleve a la fuerza de la mano⁴¹⁵. Aparte de la última, todas estas parecen metáforas realizadas para diferentes etapas de aprendizaje, incluso de educación superior.

El nivel socrático de igualdad que promueve Jaspers se alcanza progresivamente, no se posee desde el inicio. Todos los estudiantes, en algún grado, necesitan ser guiados: deben iniciarse en las prácticas y reglas del arte académico, que imponen límites tanto al alumno como al maestro, y no pueden depender únicamente de su propia intuición personal. Aquí surge una segunda paradoja dentro de la tradición universitaria que él defiende: la paradoja de la autonomía. Las mismas prácticas en las que los estudiantes son guiados requieren, a la vez, que desarrollen independencia mental y ejerzan autonomía, consolidando así la libertad que se busca cultivar.

16.5 El valor de la libertad académica

Lo que impresiona del pensamiento de Jaspers es la profundidad filosófica que fundamenta su concepción de la universidad; una profundidad que claramente falta en las declaraciones de misión o políticas de muchos líderes universitarios modernos. Sin embargo, cuando se publicó la versión final de *La idea de la universidad*, el propio Jaspers admitió que la realidad de la universidad moderna —marcada por una expansión masiva y una pérdida de sentido profundo— nos lleva a cuestionar si la imagen tradicional no es, en última instancia, solo una ficción. Si la reforma aún es posible, sugería, dependerá de un renacimiento espiritual que no se puede planificar (Jaspers).

Si esta valoración es correcta, ¿sigue siendo su concepción relevante hoy? En un contexto en el que la libertad académica parece cada vez más amenazada, su defensa de este valor sigue siendo crucial. Evidentemente, el despotismo y la autocracia constituyen amenazas evidentes; pero en los últimos años también hemos visto cómo el populismo político puede mostrarse impaciente frente a los matices, la pericia y el desacuerdo que caracterizan el discurso académico. Por lo tanto, las amenazas a la libertad universitaria no solo existen en contextos autoritarios: pueden

surgir incluso en estados donde se da por sentada como un rasgo fundamental de la vida académica. Aquí, la amenaza puede presentarse de una forma diferente y más insidiosa, y puede incluir cosas como la microgestión del gobierno, el patrocinio comercial de la investigación universitaria, el creciente gerencialismo / corporativismo dentro del gobierno universitario, corrección política excesivamente entusiasta en el campus⁴¹⁶ o tratar a los estudiantes como clientes y no como parte integral de la comunidad académica. Como quizás el mayor defensor de la libertad académica, Jaspers nos recuerda por qué la noción es importante, y parece que necesitamos que nos lo recuerden. Por ejemplo, en su informe sobre la autonomía universitaria, la Asociación Universitaria Europea enumera cuatro dimensiones clave de la autonomía, que son organizativas, financieras, de personal y, por último, académicas⁴¹⁷. Estos aspectos incluyen las estructuras administrativas, la capacidad de recaudar fondos y poseer edificios, la facultad de contratar y promover personal de manera independiente, establecer los cupos de admisión de estudiantes, así como la estructura y el contenido de los títulos. Por supuesto, estas dimensiones son importantes para la autonomía; pero apenas se discute por qué la autonomía en sí misma es valiosa, más allá de señalar que constituye un requisito previo para que las universidades modernas puedan desarrollar perfiles institucionales y cumplir eficientemente sus misiones, sin abordar lo que esto realmente significa.

Para Jaspers, la educación superior es abierta e incierta porque se sitúa en la vanguardia de nuestra voluntad de saber, y la universidad es la comunidad de académicos y estudiantes que se ha reunido para perseguir este fin dialécticamente, y solo de manera secundaria para funcionar como un cuerpo jurídico que desarrolla perfiles institucionales. Dentro de su esfera, insiste Jaspers, no se reconoce ninguna autoridad más que la verdad en toda su variedad infinita: la verdad que todos buscan y que, sin embargo, nadie puede poseer de manera completa o final.

Es, entonces, una visión de la universidad alejada de la política; sin embargo, este alejamiento tiene un propósito preciso: hay un valor instrumental en la búsqueda de la verdad y el conocimiento por sí mismos. Ningún estado verdaderamente interesado en ocultar errores o crímenes fundamentales querría otorgar libertad académica. Por tanto, la tensión entre la utilidad pública de la universidad y su misión académica central, mencionada al inicio, es en buena medida falsa. Una institución que se aproxima al ideal de Jaspers no está completamente divorciada del estado o de la sociedad en la que reside; sirve a los intereses de un tipo particular de estado y sociedad precisamente al estar libre de control estatal y al perseguir la verdad y el conocimiento como objetivos.

En otras palabras, nuestra paradoja final tiene utilidad en su propia falta de mundanalidad. Los estados y sociedades que realmente valoran la formación de ciudadanos libres y responsables deben, por tanto, cuidar y nutrir instituciones que encarnen este ideal.

Módulo 17. Educación y desarrollo de la voz

17.1 Introducción

La inclusión de Stanley Cavell en la reflexión sobre la universidad y la educación superior puede parecer, a primera vista, inusual. Cavell no escribe explícitamente sobre la universidad, la educación superior ni sobre educación formal en sentido estricto. Sin embargo, este manuscrito sostiene que la fuerza educativa de su obra es significativa y, por ello, fundamental para comprender su pensamiento. Se mostrará cómo su trabajo ofrece una perspectiva valiosa sobre lo que significa ser educado y sobre la naturaleza de una educación superior.

A lo largo de su obra, Cavell vuelve repetidamente a las ideas de la transformación del individuo y de la sociedad. Para él, ambas equivalen a una forma de educación, aunque no deben entenderse en términos de escolarización formal ni estrictamente como educación superior. Dos ideas centrales sustentan los tipos de transformación que prevé: el desarrollo y la expresión de la voz, y la apertura a lo que él llama una “escolarización poco común”.

Estas ideas son complejas y ricamente matizadas. La voz, por ejemplo, no se limita a expresar una opinión o a manifestar preferencias; y la escolarización poco común no es simplemente un tipo distinto de educación formal. El desarrollo de la voz está íntimamente ligado a la concepción cavelliana del lenguaje como pertenencia a una comunidad de hablantes, y a la deliberación sobre qué ideas elegimos aceptar o rechazar. Por su parte, la escolarización poco común implica un compromiso continuo a lo largo de la vida, una orientación constante hacia un yo mejor.

Es precisamente en estas ideas donde Cavell resuena con algunos de los objetivos y propósitos esenciales de la educación superior: fomentar la autonomía, la reflexión crítica y la transformación personal y social. En este sentido, su obra se convierte en una herramienta conceptual valiosa para pensar la universidad, aunque su enfoque sea filosófico más que institucional.

Estas ideas de voz y de escolarización poco común se abren a otros aspectos del pensamiento de Cavell sobre nuestra responsabilidad por nosotros mismos y nuestra sociedad. Asumir y responder a tal responsabilidad constituye lo que Cavell denomina la "educación de los adultos"⁴¹⁸. Cavell no aboga aquí por la continuación de la educación formal (tal vez en educación superior, programas de estudio vocacionales o necesariamente en educación superior). La educación de los adultos, escribe en su texto fundamental, *The Claim of Reason*, "no es crecimiento natural, sino cambio. La conversión es un giro de nuestras reacciones naturales"⁴¹⁹. Tal cambio no ocurre en un momento particular de la vida, sino que se desarrolla continuamente a lo largo de ella. La obra de Cavell en su conjunto no puede entenderse sin reconocer su deuda con los filósofos y ensayistas estadounidenses Ralph Waldo Emerson (1803-1882) y Henry David Thoreau (1817-1862). Su proyecto puede interpretarse como un esfuerzo por recuperar a estos pensadores como autores fundamentales para la construcción de una tradición filosófica en América.

Las ideas de Emerson y Thoreau atraviesan toda la obra de Cavell. Por ejemplo, el concepto de "escolarización poco común" se inspira directamente en *Walden* (1854) de Thoreau, mientras que la noción de educación continua de los adultos está estrechamente vinculada con lo que Cavell denomina "perfeccionismo" en los escritos de Emerson: la posibilidad y necesidad de la transformación de uno mismo y de la propia sociedad⁴²⁰. Hay claras líneas de conexión entre esto y la manera en que se ha concebido el papel de las universidades públicas: tanto en el fomento de una educación liberal orientada al desarrollo del yo, como en su función de servicio a la sociedad a través del compromiso cívico y comunitario. Este capítulo busca mostrar que tales conexiones sitúan a Cavell como un pensador cuya obra tiene relevancia para nuestra comprensión de la universidad y, en particular, de la educación superior.

Stanley Cavell: Jazz, Filosofía, Literatura y Cine

Stanley Cavell nació en septiembre de 1926 en una familia judía, con el apellido polaco original de la familia, Kavelieruskii. Su madre, una talentosa pianista, influyó de manera decisiva en su

temprano interés por la música. Durante su adolescencia, Cavell desarrolló un amor por el jazz, aprendió a tocar el saxofón y posteriormente se especializó en música en la Universidad de California, Berkeley, y más tarde en la Juilliard School of Music de Nueva York, donde estudió composición.

Cavell describe a su padre, a quien temía y criticaba, como “mi padre sin educación de Europa del Este”, propietario de una casa de empeño que, durante los años de la Depresión, mudó repetidamente a la familia por Estados Unidos —de Atlanta a Sacramento— en busca de un negocio exitoso. Sin embargo, no fue ni la música ni el negocio familiar lo que finalmente orientó su vida profesional, a pesar de sus éxitos tocando en una banda de jazz en Sacramento y de su interés en la gestión de casas de empeño.

Tras completar sus estudios de pregrado en Berkeley, Cavell ingresó en la escuela de posgrado de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) en el verano de 1948, donde continuó explorando psicología y literatura, y tomó clases de lógica, estética y sobre John Dewey. En solo 18 meses había completado prácticamente una especialización en filosofía, lo que facilitó su traslado a Harvard en 1951, donde fue profundamente influenciado por J. L. Austin, filósofo británico del lenguaje y defensor de la filosofía del lenguaje ordinario.

Antes de concluir su doctorado, Cavell obtuvo un puesto como profesor asistente de filosofía en la Universidad de California, Berkeley, en 1956. Posteriormente, pasó un período en el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton (1962-1963), donde recuerda haber conocido al filósofo Bernard Williams. Luego regresó a Harvard, al Departamento de Filosofía, donde fue nombrado Profesor Walter M. Cabot de Estética y Teoría General del Valor.

Cavell estudió principalmente filosofía en la tradición angloamericana, pero sus obras muestran simpatía por la tradición continental, lo que dificulta clasificarlo de manera rígida en uno de estos modos de pensar. Otra complejidad surge de la amplitud de sus intereses y de la diversidad de fuentes no filosóficas que influyeron en su obra. Al escribir esto, Timothy Gould nos recuerda que el mismo Cavell ha tratado constantemente de evitar eliminar o tapar algunas divisiones relacionadas en su propia topografía cultural⁴²¹. Insiste, por ejemplo, en que no deberíamos pretender haber superado las divisiones entre la filosofía "analítica" y la "continental"; entre filosofía y psicoanálisis; entre filosofía y literatura. Cavell también ha escrito extensamente sobre el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein; de hecho, el subtítulo de su obra fundamental (1979), basada en su tesis doctoral, es *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and*

Tragedy. Su obra filosófica también se relaciona con Heidegger, y en particular, J. L. Austin y la filosofía del lenguaje ordinario. Pero Cavell también se ha involucrado a lo largo de su larga carrera académica con fuentes que no son, o al menos no principalmente, filosóficas. Cualquier lector de Cavell no puede dejar de sorprenderse por la extensión y amplitud de las referencias literarias en su obra, hecho que ha llevado a algunos a preguntarse sobre 'la naturaleza de la resistencia intelectual que ... ha llevado a los críticos literarios a evitar a Cavell⁴²². Su acercamiento a la filosofía implica un tejido cuidadoso y deliberado de su pensamiento con referencias literarias y culturales, de modo que a menudo es imposible separar ambos elementos. Y ese es precisamente el punto. Para tomar solo un ejemplo, en *Conditions Handsome and Unhandsome* (1990) —cuyo título proviene de una obra literaria de Emerson— Cavell se apoya en fuentes literarias tan diversas como Matthew Arnold, Chejov, Dostoievski, Ibsen, Poe, D. H. Lawrence, Melville, Whitman, Wordsworth y Shakespeare. Pero esto no termina allí. El mismo volumen, y de manera característica en toda su obra, muestra que la escritura filosófica de Cavell también está marcada por referencias e ilustraciones al arte (como Jan Vermeer), al teatro (Molière), a la improvisación de jazz (William Day) y a la ópera (La flauta mágica). La amplitud de sus intereses culturales, inseparable de su proyecto filosófico, es quizás más evidente en sus escritos sobre el cine de Hollywood; en *Contesting Tears* (1996), Cavell identifica un género cinematográfico de los años treinta y cuarenta que él llama los “melodramas de la mujer desconocida”.

En su compromiso con el pensamiento de Emerson y Thoreau, Cavell se aleja de la visión popular de Thoreau como un ambientalista que aboga por una vida solitaria y simple. Aunque reconoce que Thoreau fue un cronista minucioso y experto de la historia natural de su natal Concord, Massachusetts —como demuestran los 47 volúmenes manuscritos de su diario entre 1837 y 1861—, Cavell considera *Walden*, la obra más célebre de Thoreau, como una de las primeras grandes obras filosóficas de Estados Unidos. En su breve estudio *The Senses of Walden*, Cavell la describe como “una escritura genuina”, no meramente autobiográfica. Para Cavell, *Walden* es un intento de enseñar cómo ganar y aprovechar nuestras horas más despiertas; leerlo equivale a despertarse, como el gallo de *Walden* despierta al autor cada mañana, y a embarcarse en nuestro propio experimento vital —no el de Thoreau—, sometándose a una escolarización poco común y descubriendo que la mañana puede no ser causada por la salida del sol, e incluso que quizá no ocurra en absoluto.

Una introducción al trabajo de Cavell también debe destacar cómo su noción particular de “voz” se relaciona con su propia voz como autor y con su estilo de escritura distintivo. Se ha discutido

ampliamente sobre esto, y con razón. El libro de Michael Fischer (1989), Stanley Cavell and Literary Skepticism, ofrece una descripción clara de algunos de los principales críticos. La escritura de Cavell, con sus complejidades, opacidades deliberadas y múltiples alusiones literarias, no pretende ser un mero espectáculo; más bien, invita al lector a ralentizarse, a leer de verdad. Como observa Naoko Saito, el hecho de que la escritura de Cavell se considere difícil incluso para hablantes nativos implica algo más profundo de lo que podría suponerse: exige un compromiso activo y reflexivo del lector, en consonancia con la educación de la sensibilidad y la atención que él mismo promueve. De hecho, Cavell insinúa que el propósito de escribir *The Senses of Walden* era hacer a Walden más difícil⁴²³. Es en esta idea de lectura, y nuestra relación con el lenguaje en una comunidad, que es el punto de partida para pensar en lo que Cavell ve como nuestro “enseñanza poco común”. Al explorar cómo esta idea atraviesa la obra de Cavell, encuentro que su trabajo tiene una resonancia extraordinaria para nuestro pensamiento sobre la educación superior.

17.2 La educación superior

En sus numerosas y variadas obras filosóficas, Cavell no escribe explícitamente sobre la educación. Además, su autobiografía, publicada en 2010, ofrece apenas referencias pasajeras a su propia formación. Recuerda, por ejemplo, que un maestro le dijo que no tenía talento para el dibujo; que leía *Los Miserables* en el patio durante la pausa del almuerzo y llegaba tarde a clase; que aprendió que había un tiempo “normal” para completar el trabajo de secundaria; y que su interés por la biología se despertó a partir de un libro de texto estudiado en la escuela. Estos relatos fugaces describen lo que él llama “mis años de coma”.

Aunque reconoce la profunda impresión que le causó el reconocimiento de su trabajo por parte de un maestro —lo que denomina los “efectos permanentes de un acto de reconocimiento”—, los recuerdos más intensos de Cavell se refieren al aprendizaje fuera de la escuela, como el placer de aprender de su padre el negocio de las casas de empeño. De hecho, el título de su obra de 1984, *Themes Out of School*, alude precisamente a esta idea: la filosofía dentro y fuera de la escuela —como disciplina y a través de la literatura, el teatro y el cine— y, quizás, a las posibilidades educativas que existen más allá de los límites de la escolarización formal.

No sería del todo correcto afirmar que el trabajo de Cavell no aborda la educación; simplemente no lo hace en términos de escolarización formal, como sí lo hace John Dewey, ni escribe específicamente sobre la educación superior —más allá de breves alusiones a su tiempo en

Berkeley y Harvard— o sobre las instituciones universitarias. Sin embargo, este texto sostiene que la obra de Cavell es significativa para pensar en lo que significa ser educado en y a través de la educación superior; en cuanto a la transformación personal, la autonomía intelectual y el cultivo de la voz propia en una comunidad de aprendizaje. De hecho, existe un creciente cuerpo de estudios dentro del campo de la filosofía de la educación que busca abordar los debates contemporáneos en la educación superior a través de lecturas del trabajo de Cavell⁴²⁴. En los escritos de Cavell no se abordan los objetivos de la educación superior; los programas o planes de estudio universitarios, los objetivos de aprendizaje, la empleabilidad ni las competencias de los graduados; tampoco se ofrecen relatos sobre el papel del profesor o sobre lo que significa ser alumno. Más bien, su interés se centra en la idea de que "somos una educación para los demás". El tipo de educación que preocupa a Cavell se expresa a través de una serie de ideas interconectadas que reaparecen a lo largo de sus escritos. Si bien un solo texto no puede ofrecer una descripción completa de la riqueza y complejidad de la fuerza educativa de su pensamiento, dos aspectos de su obra —las nociones de la voz y de la escolarización poco común— permiten ilustrar cómo su trabajo puede tomarse en serio para reflexionar sobre la educación superior.

17.3 Escolarización

En el texto titulado *Lectura en Walden*, Thoreau escribe: “Es hora de que tengamos escuelas poco comunes, de que no dejemos nuestra educación cuando comenzamos a ser hombres y mujeres. Es hora de que las aldeas sean universidades y sus habitantes mayores becarios de las universidades, con tiempo libre —si es que están tan bien— para dedicarse a los estudios liberales el resto de sus vidas. ¿Se limitará el mundo a un solo París o un Oxford para siempre? ¿No se puede abordar a los estudiantes aquí y obtener una educación liberal bajo los cielos de Concord?”

Esto no constituye, por supuesto, un alegato a favor de la expansión de la universidad como institución, ni para el establecimiento de diferentes iteraciones de la educación formal. De hecho, la idea de una “escuela poco común” interrumpe nuestra forma habitual de entender la educación formal. Más bien, nuestra escolarización poco común consiste en una educación que se extiende hasta la edad adulta y durante toda la vida, una educación marcada por repetidos disturbios, exploraciones y salidas.

Nuevamente, esto no debe confundirse con lo que hoy se conoce como “aprendizaje permanente”, entendido a menudo como educación continua a través de cursos formales,

desarrollo profesional o capacitación en el trabajo. Para Thoreau y para Cavell, nuestra escolarización poco común está definida por sus posibilidades transformadoras, aunque ninguno de los dos argumentaría que la educación formal no pueda producir ciertos tipos de transformación. En *The Claim of Reason*, Cavell desarrolla la idea de la educación adulta a través de la escolarización poco común, afirmando que “...para los adultos... no es un crecimiento natural, sino un cambio. La conversión es un giro de nuestras reacciones naturales; se simboliza como renacimiento”. Aquí se anticipa más que la adquisición de habilidades o conocimientos, o el desarrollo de ciertas aptitudes; nuestra escolaridad poco común requiere nuestra "transformación en formas que no podemos anticipar". En el centro de esta forma de educación como transformación —al igual que en la filosofía— se encuentra el lenguaje. Cavell escribe: “Al filosofar, tengo que llevar mi propio lenguaje y mi propia vida a la imaginación... Esto me parece una tarea que merece el nombre de filosofía. También es la descripción de algo que podríamos llamar educación...” Bajo esta luz, la filosofía se convierte en educación de los adultos. Para Cavell, son nuestros encuentros con el lenguaje, especialmente a través de la palabra escrita, los que generan posibilidades de transformación y conversión. Cavell no puede separarse de la cuestión de cómo deberíamos leer. Leer, leer filosóficamente, es una marca de nuestra educación continua como adultos.

Este enfoque no es elitista. Cavell no aboga por la adquisición de técnicas sofisticadas reservadas a unos pocos elegidos, sino que reconoce una relación con la palabra escrita que ofrece posibilidades de transformación del yo. Al leer un texto, ya sea poesía célebre o ficción popular, podemos encontrarnos con palabras familiares de un modo que nos detiene en seco y nos obliga a mirarnos a nosotros mismos y a nuestra sociedad de manera diferente, a actuar de manera distinta. Aquí reside la posibilidad de nuestra transformación, de nuestra educación permanente. El compromiso más sostenido de Cavell con la idea del encuentro con el lenguaje a través de la lectura se encuentra en *The Senses of Walden* (1981). Escrito hacia el final de la guerra de Vietnam, este texto ofrece un rico relato de lo que implica la tarea de leer y de lo que está en juego al leer *Walden* de Thoreau. Para Cavell, leer con atención y asumir la responsabilidad por el lenguaje —lo que Thoreau llama la “lengua paterna”— significa que a menudo nos distanciamos de las palabras que nos son más familiares. Aquí, el lector se encuentra en la posición de un extraño, obligado a confrontar y decidir cómo tomar las palabras, otorgándoles o negándoles su consentimiento. Esta crisis de la lectura es la que nos transforma.

Cavell advierte que este tipo de lectura no es fácilmente instruable en un aula: “La lectura, tan motivada, no se presta fácilmente a la instrucción en el aula”. Sin embargo, tiene claras

implicaciones para pensar la lectura universitaria. La lectura sobre la que Cavell llama la atención, en la que el texto nos posee y nosotros, como lectores, somos “leídos”, requiere que asumamos nuestra responsabilidad frente a las palabras. No se trata de prescribir textos complejos o difíciles, sino de cultivar una relación con la palabra escrita caracterizada por extrañeza y exigencia, que nos impulsa a involucrarnos activamente con el texto.

Este tipo de lectura supera la orientación típica que se ofrece a estudiantes de pregrado, centrada en dominar un texto o demostrar habilidades de lectura crítica. Para Cavell, leer implica asumir responsabilidad ante el lenguaje; nunca es definitiva ni completamente dominada. Sobre *Walden*, afirma: “Qué tan lejos está una lectura final”. La lectura, entonces, se convierte en un modo de conversación entre escritor y lector, donde el texto nos provoca, nos confronta y, a veces, nos obliga a una especie de confesión. La transformación del yo y la apertura a la transformación de la sociedad emergen de este encuentro, que requiere reconocer y declarar nuestra posición frente a las palabras.

Esta perspectiva tiene importantes resonancias para los debates contemporáneos sobre educación superior, donde se enfatiza el dominio de conocimientos, habilidades académicas y competencias profesionales. Cavell va más allá: al vincular un modo particular de lectura con la transformación del yo y la sociedad, su trabajo sugiere objetivos de educación superior que exceden los resultados de aprendizaje o la empleabilidad. La escolarización poco común no implica inscribirse en una universidad específica ni reorganizar un plan de estudios; más bien, se trata de abrirse a las posibilidades del lenguaje, asumir la responsabilidad que esto conlleva y buscar la transformación personal y social: precisamente lo que parece definir una educación superior auténtica.

17.4 La educación de la voz

Para Cavell, la transformación del yo y de la sociedad se produce no solo a través de las posibilidades educativas que surgen de nuestro encuentro con las palabras mediante la lectura, sino también a través de la búsqueda de la voz. Timothy Gould resume las ideas de Cavell al señalar que la voz nos provoca a recuperar posibilidades que habíamos descartado o mantenido a distancia.

El concepto de voz es central y recurrente en la obra de Cavell, aunque no puede reducirse a una idea unificada, sino que se trata de un conjunto de matices complejos. Gould sugiere que Cavell concibe la voz como una personificación de preguntas sobre cómo los seres humanos se expresan

y sobre la profundidad de nuestra necesidad de hacerlo, funcionando como una “resaca centrípeta” de su trabajo. La voz, para Cavell, no es la mera expresión de una opinión, como cuando las universidades intentan “recoger la voz” de los estudiantes mediante evaluaciones o encuestas. Es un concepto profundo que se relaciona con un aspecto de nuestra expresión humana que, según Cavell, ha sido reprimido por ciertos enfoques filosóficos anglófonos.

La preocupación de Cavell por la voz refleja su determinación de expresar su propia voz en filosofía, un derecho a adoptar un tono propio y a hablar desde su perspectiva, sin reducirse a una mera exhibición estilística. Encontrar una voz, para Cavell, significa acceder a la filosofía misma, no a un estilo literario particular. Así como en su concepción de la lectura nuestra responsabilidad por el lenguaje se entrelaza con la responsabilidad hacia la comunidad, la educación de la voz no es solo expresión individual, sino también participación en la sociedad.

Esta idea proviene de su trabajo en filosofía del lenguaje ordinario, donde la formulación “Cuando decimos... queremos decir...” funciona tanto en primera persona como en plural. La primera persona refleja la necesidad de que el hablante exprese su sentido de lo apropiado, significativo y correcto. Lo plural refleja que hablar así implica intentar comunicarse con otros, invitándolos a considerar nuestra perspectiva: “Lo veo así. ¿Lo ves así también? ... O dime dónde me equivoco”. La búsqueda de acuerdo sobre criterios indica nuestra pertenencia a una comunidad: asentir o disentir implica sincronización, un reconocimiento mutuo de la voz de cada uno dentro de la polis.

Este enfoque de la voz tiene implicaciones directas para la universidad y la educación superior. La universidad es el lugar para el encuentro con nuevas ideas, textos y teorías, y es a través del compromiso con ellos que estudiantes y académicos determinan si representan su comprensión del mundo. Este proceso de asentir o disentir respecto a criterios constituye la educación de la voz. Si bien es fácil ver su relevancia en las humanidades, donde textos y teorías están sujetos a constante escrutinio, también se aplica a disciplinas científicas y experimentales, donde hipótesis, datos y pruebas requieren un juicio crítico y expresivo similar.

Para Cavell, la educación de la voz se desarrolla especialmente desde un punto de represión. Su propia voz en filosofía estuvo marcada por la necesidad de superar ciertas formas dominantes de pensamiento. En trabajos posteriores, Cavell explora esta dinámica a través de películas de Hollywood de las décadas de 1930 y 1940, identificando un género que llama “melodramas de la mujer desconocida”. En estas películas, la voz de la mujer es reprimida, solo para ser

posteriormente recuperada. Esta recuperación representa una nueva forma de hablar, una iniciación renovada en el lenguaje bloqueado o distorsionado. Cavell interpreta esta recuperación como un proceso educativo: no es enseñanza formal, sino autotransformación y recuperación de expresividad.

En *Gaslight* (1944), por ejemplo, el detective Cameron actúa como entrenador de voz de la heroína Paula, ayudándola a recuperar su capacidad de expresarse ante la represión de su marido. Cameron no impone ni instruye directamente; solo guía suavemente hacia la recuperación de la voz, un proceso que Paula reconoce como continuo: “esta será una noche larga”. Esta metáfora cinematográfica ilustra el papel del tutor universitario como entrenador de voz, exponiendo a los estudiantes a situaciones que desarrollan su razonamiento y expresividad. Estas ideas se relacionan estrechamente con la noción de educación superior de Cavell y Thoreau: quienes participan en una “escuela poco común” aprenden a consentir o disentir respecto a criterios, desarrollando una voz propia y responsable dentro de la comunidad. La educación superior, entonces, no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que implica la formación de individuos capaces de interactuar críticamente con el lenguaje, la cultura y la sociedad.

17.5 Conclusión

Lo que subyace al énfasis de Cavell en la escolarización poco común y en la educación de la voz es una concepción de educación que requiere y constituye una transformación continua. Esto no sitúa a Cavell junto a los filósofos de la educación cuyos escritos abordan los objetivos de la enseñanza de manera convencional; más bien, su comprensión de la educación, entendida en términos de cambio o transformación, va más allá de la escolarización formal o incluso de la educación superior.

Los tipos de transformación que Cavell considera necesarios son aquellos inseparablemente ligados a lo que significa ser humano y vivir en comunidad. La transformación no surge de manera automática del aprendizaje continuo en la universidad, ni se logra simplemente asistiendo a una institución educativa. Tampoco se limita a los cambios de índole económica o social que los gobiernos suelen asociar con la expansión de oportunidades de vida a través de la educación formal o el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, la transformación que propone Cavell no depende de ser un estudiante dentro de los límites de cualquier institución educativa.

Por ello, Cavell merece considerarse una figura central para este análisis. Su relevancia para el pensamiento educativo reside en la manera en que vuelve persistentemente a ideas de enseñanza y aprendizaje, observables en los tipos de transformación que exige nuestra educación continua del lenguaje. En la iniciación y el compromiso con nuestras palabras, Cavell señala una aspiración hacia la mejor versión de nosotros mismos.

Hay un aspecto adicional: algo importante que está en juego al leer a Cavell. Leer su obra es, en sí mismo, participar en la educación de adultos y experimentar una escolarización poco común. La lectura de Cavell se convierte así en un acto educativo: exige el mismo tipo de atención y responsabilidad que él describe como fundamental en su obra, y abre las posibilidades para el tipo de educación adulta que él defiende, marcada por la transformación, la reflexión y la responsabilidad frente al lenguaje y la comunidad.

Referencias

- ¹ Skorodumova, Olga. (2020). Social Risks And Cultural Transformations In The Era Of Fourth Industrial Revolution. 1008-1015. 10.15405/epsbs.2020.10.05.133.
- ² Johnes, Geraint. (2019). The gig economy in the UK: a regional perspective. *Journal of Global Responsibility*. 10. 10.1108/JGR-09-2018-0037.
- ³ Schwimmer, Marina. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: a response. *Ethics and Education*. 14. 1-8. 10.1080/17449642.2019.1669355.
- ⁴ Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Viking Press.
- ⁵ Orellana, Natalia. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior / Considerations about employability in higher education. 10.31619/caledu.n48.477.
- ⁶ Gibbs, P. (2014). Happiness not salaries: The decline of universities and the emergence of higher education. In P. Gibbs & R. Barnett (Eds), *Thinking about higher education* (pp. 37–50). Dordrecht/New York: Springer.
- ⁷ Holubek, Vesna. (2017). THE CHANGING IDEA OF HIGHER EDUCATION. *The Modern Higher Education Review*. 10.28925/2518-7635.2017.2.4.
- ⁸ Verger, J. (1992). Patterns. In H. De Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe*, Vol. 1 (pp. 35–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁹ Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ¹⁰ Bhopal, K. (2015). *The experiences of black and minority ethnic academics: A comparative study of the unequal academy*. London: Routledge.
- ¹¹ Oliverio, Stefano. (2019). An edifying philosophy of education? Starting a conversation between Rorty and post-critical pedagogy. *Ethics and Education*. 14. 1-15. 10.1080/17449642.2019.1669311
- ¹² Hodgson, Naomi. (2011). Citizenship and scholarship in Emerson, Cavell and Foucault. *Ethics and Education*. 6. 85-100. 10.1080/17449642.2011.587352.

- ¹³ Rohrbach, A. (2021). Out of the field and into the woods: The PhD as professional compass. In L. M. Horinko, J. Reed & J. M. Van Wyck (Eds.), *The Reimagined PhD: Navigating 21st Century Humanities Education* (pp. 55–70). Rutgers University Press.
- ¹⁴ Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2018). *Entrepreneurship: The Practice and Mindset*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- ¹⁵ Labaree, D. F. (2016). “An Affair to Remember: America’s Brief Fling with the University as a Public Good.” *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 20–36.
- ¹⁶ Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- ¹⁷ Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- ¹⁸ Simons, M. & Masschelein, J. (2009). Towards the idea of a world university. *Interchange*, 40(1), 1–23.
- ¹⁹ Derrida, J. (2004). *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (trans: Plug, J. and others). Stanford: Stanford University Press.
- ²⁰ Rancière, Jacques. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*.
- ²¹ Peters, M. & Barnett, R. (2018) (Eds). *The idea of the university: A reader, Vol. 1*. New York: Peter Lang.
- ²² Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretative sociology* (trans: Roth, G. & Wittich, C.). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- ²³ Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ²⁴ Giroux, H.A. (2007). *University in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Boulder: Paradigm Pub.
- ²⁵ Apple, M. (2005). Education, markets, and audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1–2), 11–29.
- ²⁶ Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30, 225–248.
- ²⁷ Adorno, T.W. (2004). *Negative dialectics* (trans: Ashton, E.B.). London/New York: Routledge.
- ²⁸ Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Goleta, CA: Punctum Books.

- ²⁹ Heidegger, M. (1972). *On time and being* (trans: Stambaugh J.). New York: Harper & Row.
- ³⁰ Stambaugh, J. (1991). *Thoughts on Heidegger*. Washington, DC.: Center for Advanced Research in Phenomenology & University Press of America.
- ³¹ Heidegger, M. (2000). *Elucidations of Hölderlin's poetry*. (trans: Hoeller, K.). New York: Humanity Books.
- ³² Heidegger, M. (1968). *What is called thinking?* (trans: Wieck, F. D. & Glenn Gray, J.). New York, NY: Harper & Row.
- ³³ Heidegger, M. (2001). *The thing*. In *Poetry, language, thought* (trans: Hofstadter, A.). New York, NY: HarperPerennial
- ³⁴ von Humbolt, W. (1970). *On the spirit and organisational framework of intellectual institutions* in *Berlin*. *Minerva*, 8(2), 242–267.
- ³⁵ Friesen, N. (2017). *The textbook and the lecture: Education in the age of new media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ³⁶ Agamben, G. (1995). *Idea of prose* (trans: Sullivan, M. & Whitsitt, S.). New York: State University of New York Press
- ³⁷ Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. London: Routledge
- ³⁸ Laboratory for Education and Society (2018). *Sketching a place for education in times of learning*. Dordrecht: Springer.
- ³⁹ Steiner, G. (2013). *Lessons of the Masters*. New York: Open Road Integrated Media.
- ⁴⁰ Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁴¹ Badiou, A. (2003). *Saint Paul: The foundation of universalism*. Stanford: Stanford University Press.
- ⁴² Derrida, J. (2004). *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (trans: Plug, J. and others). Stanford: Stanford University Press.

- ⁴³ Picht, G. (1998). The concept of responsibility (trans: Davis, W.). *Religion*, 28(2), 185–203, DOI: <https://doi.org/10.1006/reli.1997.0096>.
- ⁴⁴ Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ⁴⁵ Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: on past research and three thought experiments. *Higher Education*, 73, 853–870.
- ⁴⁶ Stengers, I. (2005). Deleuze and Guattari's last enigmatic message. *Angelaki: Journal of Theoretical Humanities*, 10(2), 151–167.
- ⁴⁷ Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Goleta, CA: Punctum Books.
- ⁴⁸ Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics I*. (trans: Bononno, R.). Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- ⁴⁹ Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- ⁵⁰ MAXEL O.J.M. 2015. *Plagiarism and Academic Dishonesty the Cancer of University Education: Theories and Concepts*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- ⁵¹ Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.: I. La sociedad red (Libros Singulares (Ls))*, 656.
- ⁵² Citraro, L. T. (2014). *Sociedad del conocimiento: su evolución, presente y perspectivas.*, 185.
- ⁵³ DEHAENE S., NACCACHE L., COHEN L., BIHAN D.L., MANGIN J.F., POLINE J.B. & RIVIÈRE D. 2001. Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat Neurosci* 4: 752-758.
- ⁵⁴ Einstein, A. (1931). *Cosmic religion: With other opinions and aphorisms*. New York: Covici-Friede.
- ⁵⁵ Allchin, D. (2003). Scientific myth-conceptions. *Science Education*, 87, 329–351.
- ⁵⁶ Fau, M. RESUMEN DE “LA LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA” DE KARL POPPER: COLECCIÓN RESÚMENES UNIVERSITARIOS N° 198 (Spanish Edition). 19 (2014).
- ⁵⁷ University of Chicago, *The President's Report, July, 1892–July, 1902* (Chicago: University of Chicago Press, 1903), 1:xxii. Recuperado de <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.PRESSTEST>
- ⁵⁸ Aberdein, A., & Arvatu, A. (2016). *Rhetoric: The Art of Persuasion (Wooden Books)*. Bloomsbury USA.

- ⁵⁹ Richards, I. A. (1965). *The Philosophy of Rhetoric (Galaxy Books)* (1st ed.). Oxford University Press.
- ⁶⁰ Grassi, E. (2001). *Rhetoric as Philosophy: The Humanist Tradition (Rhetorical Philosophy and Theory)* (1st ed.). Southern Illinois University Press.
- ⁶¹ Alexander, Larry. 2006. "Academic Freedom." *University of Colorado Law Review* 77.
- ⁶² Yudof, Mark. 1988. "Intramural Musings on Academic Freedom: A Reply to Professor Finkin." *Texas Law Review* 66.
- ⁶³ Jackson, Liz. (2020). Academic freedom of students. *Educational Philosophy and Theory*. 1-8. 10.1080/00131857.2020.1773798.
- ⁶⁴ Riesman, David. (2020). Interviewers, Elites, and Academic Freedom. 10.1201/9780429333866-37.
- ⁶⁵ Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- ⁶⁶ Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ⁶⁷ Deem, R., Mok, K. H., & Lucas, L. (2008). Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21(1), 83–97.
- ⁶⁸ Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- ⁶⁹ Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- ⁷⁰ Gibbs, P. T. (2004). *Trusting in the university: The contribution of temporality and trust to a praxis of higher learning*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- ⁷¹ Torrealba, Freddy. (2021). *La deducción del poder absoluto en el Leviatán de Thomas Hobbes*.
- ⁷² Hobbes, T. (1999, first published in 1651). *Leviathan*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/748/leviathan.pdf>
- ⁷³ Rothstein, B. (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ⁷⁴ Dawes, R. M. (1980). Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 169–193.
- ⁷⁵ Sztompka, P. (1999). *Trust: A sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁷⁶ Ostrom, E. (2009). Building trust to solve Commons Dilemmas: Taking small steps to test an evolving theory of collective action. In S. A. Levin (Ed.), *Games, groups, and the global good* (pp. 207–228). London: Springer.
- ⁷⁷ Pettit, P. (1995). The cunning of trust. *Philosophy & Public Affairs*, 24(3), 202–225.
- ⁷⁸ Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A crossdisciplinary view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393–404.
- ⁷⁹ Bowles, S. (2016). *The moral economy: Why good incentives are no substitute for good citizens*. New Haven: Yale University Press.
- ⁸⁰ Zaheer, A., McEvily, B., & Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141–159.
- ⁸¹ Yamagishi, T. (2011). *Trust: The evolutionary game of mind and society*. Tokyo: Tokyo Springer.
- ⁸² Hardin, R. (2002). *Trust and trustworthiness*. New York: Russell Sage Foundation.
- ⁸³ Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. London: Hamish Hamilton.
- ⁸⁴ Sztompka, P. (2007). Trust in science: Robert K. Merton's inspirations. *Journal of Classical Sociology*, 7(2), 211–220.
- ⁸⁵ Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play: Actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder: Westview Press.
- ⁸⁶ Okada, A. (1993). The possibility of cooperation in an n-person Prisoners' Dilemma with institutional arrangements. *Public Choice*, 77(3), 629–656.
- ⁸⁷ Shepsle, K. A. (2006). Rational choice institutionalism. In R. A. W. Rhodes (Ed.), *Oxford Handbook of Political Institutions* (pp. 23–39). Oxford: Oxford University Press.

- ⁸⁸ Dawes, R. M., McTavish, J., & Shaklee, H. (1977). Behavior, communication, and assumptions about other people's behavior in a Commons Dilemma situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(1), 1–11.
- ⁸⁹ Banfield, E. C. (1967). *The moral basis of a backward society*. New York: Free Press.
- ⁹⁰ Makarenko, A. S. (1955). *The road to life: An epic of education*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- ⁹¹ Nickel, P. J. (2007). Trust and obligation-ascription. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10(3), 309–319.
- ⁹² Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- ⁹³ Hosking, G. A. (2014). *Trust: A history*. Oxford: Oxford University Press.
- ⁹⁴ Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁹⁵ Bourdieu, P. (1991). Fourth lecture. Universal corporatism: The role of intellectuals in the modern world. *Poetics Today*, 12(4), 655–669.
- ⁹⁶ Frost-Arnold, K. (2013). Moral trust & scientific collaboration. *Studies in History and Philosophy of Science*, 44(3), 301–310.
- ⁹⁷ Lane, J.-E. (2000). *New Public Management*. New York: Routledge.
- ⁹⁸ Dunleavy, P. & Hood, C. (1994). From old public administration to New Public Management. *Public Money & Management*, 14(3), 9–16.
- ⁹⁹ Strathern, M. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- ¹⁰⁰ Burawoy, M. (2010). A new vision of the public university. Available online: <http://publicsphere.ssrc.org/burawoy-a-new-vision-of-the-public-university/>
- ¹⁰¹ Sztompka, P. (1994). *The sociology of social change*. Oxford: Blackwell.

- ¹⁰² Bruijn, J. (2007). *Managing performance in the public sector* (2nd ed.). London: Routledge.
- ¹⁰³ Potts, J. (2009). The innovation deficit in public services: The curious problem of too much efficiency and not enough waste and failure. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 11 (1), 34–43.
- ¹⁰⁴ Humboldt, W. von. (2010). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ¹⁰⁵ Geiger, R. (2004). *Knowledge and money: Research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- ¹⁰⁶ Allesina, S. (2011). Measuring nepotism through shared last names: The case of Italian academia. *PLoS One*, 6(8), e21160.
- ¹⁰⁷ Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w Polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Impuls.
- ¹⁰⁸ Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *A cooperative species: Human reciprocity and its evolution*. Princeton: Princeton University Press.
- ¹⁰⁹ Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. New York: Cambridge University Press.
- ¹¹⁰ Acemoglu, D. & Robinson, J. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. New York: Random House.
- ¹¹¹ Uslaner, E. M. & Brown, M. (2005). Inequality, trust, and civic engagement. *American Politics Research*, 33(6), 868–894.
- ¹¹² Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation* (trans Denis Savage). Yale University Press.
- ¹¹³ Gardner, H.. (2007). The synthesizing mind. *Five Minds for the Future*. 45-76.
- ¹¹⁴ Minogue, K. (1973). *The concept of a university*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- ¹¹⁵ Oakeshott, M (1989) *The voice of liberal learning*. Ed by T Fuller. New Haven and London: Yale

University.

¹¹⁶ Heidegger, M. (2010). *Country Path Conversations* (trans Bret. W. Davis). Bloomington: Indiana University Press.

¹¹⁷ Hampshire, S. (1970). *Thought and action*. London: Chatto and Windus.

¹¹⁸ Ramos S. (2012/1934) *El perfil del hombre y la cultura en México*. Austral

¹¹⁹ Wittgenstein, L (2003/1969) *On certainty*. Malden, MA and Oxford: Blackwell

¹²⁰ Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality. A critical introduction to contemporary philosophy*. London & New York: Routledge.

¹²¹ List, C., & Pettit, P. (2011). *Group agency: The possibility, design, and status of corporate agents*.

Oxford: Oxford University Press.

¹²² MacIntyre, A. (2011). *God, Philosophy, Universities*. Lanham, Maryland and Plymouth, UK: Rowman and Littlefield.

¹²³ MATTHEWS, JOHN. (2020). *Bonhoeffer: A Brief Overview of the Life and Writings of Dietrich Bonhoeffer*. 10.2307/j.ctvzycz3jq.

¹²⁴ Lingis, A. (1998). *The imperative*. Bloomington: Indiana University Press.

¹²⁵ Heidegger, M. (2004/1954). *What is Called Thinking?* New York/London: Harper.

¹²⁶ Bohm, D. (1997). *Thought as a System*. London/New York: Routledge.

¹²⁷ Habermas, J. (1987). *The idea of the university: Learning processes*. *New German Critique*, 41,3–22.

¹²⁸ Contreras, Julia. (2018). Review of Michael A. Peters, Sharon Rider, Mats Hyvönen & Tina Besley (Eds.) (2018). *Post-Truth, Fake News: Viral Modernity & Higher Education..*

¹²⁹ Delamont, Sara. (1998). Wesley Shumar 1997. *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. *Higher Education - HIGHER EDUC*. 35. 475-476. 10.1023/A:1003265614967.

¹³⁰ Papastephanou, Marianna & Zembylas, Michalinos & Bostad, Inga & Oral, Sevget & Drousioti, Kalli & Kouppanou, Anna & Strand, Torill & Wain, Kenneth & Peters, Michael & Tesar, Marek. (2020). *Philosophy of education in a new key: Education for justice now*. *Educational Philosophy and Theory*. 1-16. 10.1080/00131857.2020.179353

¹³¹ Davids, Nuraan & Waghid, Yusef. (2020). *University Education, Controversy and Democratic Citizenship*. 10.1007/978-3-030-56985-3.

- ¹³² Barnacle, Robyn. (2018). Research Education and Care: The Care-Full PhD. 10.1007/978-3-319-77667-5_6.
- ¹³³ Arvanitakis, James & Hornsby, David. (2018). Citizenship and the Thinking University: Toward the Citizen Scholar. 10.1007/978-3-319-77667-5_7.
- ¹³⁴ Yun, Suninn & Standish, Paul. (2018). Technicising Thought: English and the Internationalisation of the University. 10.1007/978-3-319-77667-5_9.
- ¹³⁵ Beckett, David & Hager, Paul. (2018). A Complexity Thinking Take on Thinking in the University. 10.1007/978-3-319-77667-5_10.
- ¹³⁶ Nørgård, Rikke & Bengtsen, Søren. (2018). The Worldhood University: Design Signatures & Guild Thinking. 10.1007/978-3-319-77667-5_12.
- ¹³⁷ Barnett, Ronald. (2018). The Thinking University: Two Versions, Rival and Complementary. 10.1007/978-3-319-77667-5_13.
- ¹³⁸ Stiegler B. (2019). States of Shock: Stupidity and Knowledge in the XXI Century. Polity Press
- ¹³⁹ Abbinnett, Ross. (2017). The Thought of Bernard Stiegler: Capitalism, Technology and the Politics of Spirit. 10.4324/9781315210872
- ¹⁴⁰ Richardson, K. A., & Cilliers, P. (2001). What is complexity science? A view from different directions. *Emergence*, 3(1), 5–23.
- ¹⁴¹ Cuny, F. C. (1994). Disasters and development. Dallas: Intertect Press. Retrieved March 5, 2018, from <http://hdl.handle.net/1969.1/159887>.
- ¹⁴² Lavell, A. (2000). Desastres y desarrollo: hacia un entendimiento de las formas de construcción social de un desastre. El caso del Huracán Mitch. In N. Garita and J. Nowalski (Eds.), *Del desastre al desarrollo humano sostenible*. San José: CIDHS/BID.
- ¹⁴³ González, A. (2008). El fenómeno de los desastres. Perspectiva transdisciplinar con el enfoque de los Sistemas Complejos. *Humanidades Médicas*, 8(1). Retrieved October 21, 2018, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202008000100008&lng=es&tlng=es.
- ¹⁴⁴ García, V. (2005). Los desastres, ¿son o no son naturales? *Rev Ciencia*, julio-septiembre, 2005,

48–54.

¹⁴⁵ Aguirre, E. (2004). Los desastres en Latinoamérica: vulnerabilidad y resistencia. *Revista mexicana de sociología*, 66(3), 485–510.

¹⁴⁶ Greenwald, J. (2012). Hurricane Andrew changed the worldwide reinsurance market. *Business Insurance*. Retrieved March 12, 2016, from <https://www.businessinsurance.com/article/20120819/news06/308199986/hurricane-andrew-changed-the-worldwide-reinsurance-market>.

¹⁴⁷ Cota, I., Lizárraga, D., Olmos, R., & Tourliere, M. (2017). La catástrofe de los bonos catastróficos. Mexico City: MCCI. Retrieved March 22, 2018, from <https://contralacorrupcion.mx/bonoscatastroficos/>.

¹⁴⁸ Fillion, P. (2013). Fading resilience? Creative destruction, neoliberalism and mounting risks. *Sapiens*, 6(1), 1–10. Retrieved January 27, 2020, from <https://journals.openedition.org/sapiens/1523>.

¹⁴⁹ Lipietz, A. (1977). *El capital y su espacio*. Mexico City: Siglo XXI.

¹⁵⁰ Hardoon, D., Ayele, S., & Fuentes, R. (2016). *An economy for the 1%*. Oxford: Oxfam. Retrieved December 6, 2019, from https://www.scribd.com/doc/295120053/An-Economy-For-the-1-Howprivilege-and-power-in-the-economy-drive-extreme-inequality-and-how-this-can-be-stopped#fullscreen&from_embed.

¹⁵¹ Oxfam. (2019). *Public good or private wealth?* Oxfam briefing paper. January 2019. Retrieved October 10, 2019, from <https://s3.amazonaws.com/oxfam-us/www/static/media/files/bp-publicgood-or-private-wealth-210119-en.pdf>.

¹⁵² Klein, N. (2010). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

- ¹⁵³ Scoppetta, C. (2016). “Natural” disasters as (neo-liberal) opportunity? Discussing post-hurricane Katrina urban regeneration in New Orleans. *TeMA, Journal of Land Use, Mobility and Environment*, 9(1), 25–41. Retrieved November 17, 2019, from <https://doi.org/10.6092/1970-9870/3725>.
- ¹⁵⁴ George, S. (1999). A short history of neoliberalism. Retrieved March 14, 2020, from <https://www.tni.org/en/article/short-history-neoliberalism>.
- ¹⁵⁵ Harvey, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. Buenos Aires: CLACSO. Retrieved December 6, 2019, from <http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>.
- ¹⁵⁶ Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Madrid: Katz.
- ¹⁵⁷ Pradilla, E. (2018). Cambios neoliberales, contradicciones y futuro incierto de las metrópolis latinoamericanas. *Cadernos Metrópole*, 20(43), 649–672. Retrieved June 6, 2019, from <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4302>.
- ¹⁵⁸ Robinson, B. (2004). The crisis of global capitalism: How it looks from Latin America. In A. Freeman & B. Kagarlistsky (Eds.), *The politics of empire: Globalization in crisis*. London: Pluto Press.
- ¹⁵⁹ Correa-Cabrera, G. (2018). *Los Zetas Inc. La corporación delictiva que funciona como empresa transnacional*. Mexico City: Planeta.
- ¹⁶⁰ Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- ¹⁶¹ Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2008). Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden’s voucher reform (IZA Discussion Paper. No. 3691). Bonn: Institute for the

Study of Labor.

¹⁶² Green, P. C., Baker, B., Oluwole, J., & Mead, J. (2015). Are we heading toward a Charter School

'bubble'?: Lessons from the subprime mortgage crisis. *University of Richmond Law Review*, 50(783).

¹⁶³ Burns, J. (2016, August 26). Councils 'should monitor academy cash'. *BBC News Online*. Retrieved

August 27, 2016, from www.bbc.co.uk/news/education-37190840

¹⁶⁴ Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. New York, NY: Harper and Row.

¹⁶⁵ Goodson, I. F. (2015, March). The five R's of educational research. *Power and Education*, 7(1), 34–38.

¹⁶⁶ DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(1983), 147–160.

¹⁶⁷ Klein, N. (2008). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. London & New York, NY: Penguin.

¹⁶⁸ Sahlberg, P. (2012). How GERM is infecting schools around the world? *Pasi Sahlberg Blog*. Retrieved

August 30, 2016, from <http://pasisahlberg.com/text-test/>. (Also published in *The Washington Post* on 29 June 2012.)

¹⁶⁹ Beckman, A., & Cooper, C. (2004, September). 'Globalisation', the new managerialism and education:

Rethinking the purpose of education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2).

Retrieved from <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31>

¹⁷⁰ Bourdieu, P. (1989). In L. J. D. Wacquant, *Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre*

Bourdieu. *Sociological Theory*, 7, 26–63.

¹⁷¹ Bourdieu, P. (1980). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

¹⁷² Rudd, T., & Goodson, I. F. (2016). Refraction as a tool for understanding action and educational orthodoxy

and transgression. *Revista Tempos e Espaços em Educação, Special Issue: Curriculum, Orthodoxy*

and Transgression, 9(18).

- ¹⁷³ Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- ¹⁷⁴ Kathryn Waddington, 'Creating Conditions for Compassion in Higher Education' in Paul Gibbs (ed), *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education* (Switzerland: Springer, 2017), 49–70.
- ¹⁷⁵ Pedro Ortega Ruiz and Ramon Minguez Vallejos, 'The Role of Compassion in Moral Education', *Journal of Moral Education* 28:1 (1999), 5–17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- ¹⁷⁶ Gavidia-Ruiz, Ángel. (2020). La Pandemia y Vallejo. *Acta Herediana*. 63. 193-194. [10.20453/ah.v63i2.384](https://doi.org/10.20453/ah.v63i2.384)
- ¹⁷⁷ Paul Gibbs, 'Higher Education: A Compassion Business or Edifying Experience?' in Paul Gibbs (ed), *Pedagogy of Compassion* (Switzerland: Springer, 2017), 1–17, 2.
- ¹⁷⁸ Blanchard, Joshua. (2021). Colin Marshall, *Compassionate Moral Realism*. *Journal of Moral Philosophy*. 18. 190-193. [10.1163/17455243-18020004](https://doi.org/10.1163/17455243-18020004).
- ¹⁷⁹ 'Higher Education and Contemplative Pedagogies for Wisdom and Innovation' in Jing Lin, Rebecca L. Oxford and Edward J. Brantmeier (eds), *Re-Envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation* (Charlotte: Information Age Publishing, 2013), xi–xv, xi.
- ¹⁸⁰ Christopher D. Marshall, *Compassionate Justice: An Interdisciplinary Dialogue with Two Gospel Parables On Law, Crime, and Restorative Justice* (Cascade Books, 2012), 272.
- ¹⁸¹ William Foege 'Plagues: Perceptions of Risk and Social Responses' in Arien Mack (ed), *In Time of Plague: The History and Consequences of Lethal Epidemic Disease* (New York: New York University Press, 1991), 9–20, 9.
- ¹⁸² John Aberth, *Plagues in World History* (Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2011), 24.
- ¹⁸³ Arien Mack, 'Foreword' in Mack (ed), *In Time*, vii–x, vii–viii.
- ¹⁸⁴ Mika Aaltola, *Understanding the Politics of Pandemic Scares: An Introduction to Global Politicosomatics* (Oxford: Routledge, 2012), 2.
- ¹⁸⁵ Charles Rosenberg, 'The Definition and Control of Diseases: An Introduction' in Mack (ed), *In Time*, 5–8, 7.
- ¹⁸⁶ Jamil Zaki, 'Catastrophe Compassion: Understanding and Extending

Prosociality Under Crisis' Trends in Cognitive Sciences (14th May, 2020), no pages. Available online at: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.006>. See also Rebecca Solnit, *A Paradise Built in Hell: The Extraordinary Communities That Arise in Disaster* (New York: Penguin/Random House, 2010).

¹⁸⁷ Angus Cochrane, 'Nicola Sturgeon Praises "kindness, compassion, and love" in Easter Message' *The National Scot* (12th April 2020). Available online at: <https://www.thenational.scot/news/18375292-nicola-sturgeon-praises-kindness-compassion-love-easter-message/>

¹⁸⁸ Françoise Mirguet, *An Early History of Compassion: Emotion and Imagination in Hellenistic Judaism* (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 5.

¹⁸⁹ June Jones and Stephen Pattison, 'Compassion as a Philosophical and Theological Concept' in Alistair Hewison, Yvonne Sawbridge (eds), *Compassion in Nursing* (London: Palgrave, 2016), 43–56, 44.

¹⁹⁰ Lauren Berlant, 'Introduction: Compassion (and Withholding)' in Lauren Berlant (ed), *Compassion: The Culture and Politics of an Emotion* (New York: Routledge, 2004), 1–13, 4.

¹⁹¹ Samuel Wells, *A Nazareth Manifesto: Being with God* (New Jersey: Wiley and Sons, 2015), 95.

¹⁹² <https://biblehub.com/greek/4697.h>

¹⁹³ Annette Merz, 'Ways of Teaching Compassion in the Synoptic Gospels' in Frits de Lange and L. Juliana Claassens (eds), *Considering Compassion: Global Ethics, Human Dignity, and the Compassionate God* (Eugene: Wipf and Stock, 2018), 66–86, 66.

¹⁹⁴ Edith Hall, *Greek Tragedy: Suffering Under the Sun* (Oxford: Oxford University Press, 2010).

¹⁹⁵ Marcus Borg, *Meeting Jesus Again for the First Time* (New York: HarperOne, 2006), 58.

¹⁹⁶ Susan Wessel, *Passion and Compassion in Early Christianity* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016).

¹⁹⁷ Frits de Lange and L. Juliana Claassens 'Introduction' in Lange and Claassens (eds), *Considering*, xiii–xxvii, xxv.

¹⁹⁸ Marit Helene Hem and Kristin Heggen (2004) 'Is compassion essential

to nursing practice?' *Contemporary Nurse* 17:1–2 (2004), 19–31.

<https://doi.org/10.5172/conu.17.1-2.19>

¹⁹⁹ <https://www.crcna.org/news-and-views/good-samaritan-and-COVID-19>

²⁰⁰ <https://www.aarweb.org/AARMBR/Publications-and-News-/Newsroom-/News-/An-Update-on-Journal-Publishing-and-a-Plea-for-our-Discipline-in-the-Time-of-Pandemic.aspx>. I too am a journal editor and can attest to these trends.

²⁰¹ Andrea Jain, 'Update on Journal Publishing and a Plea for Our Discipline in the Time of a Pandemic' *American Academy of Religion* (2020). Available online at: <https://www.aarweb.org/AARMBR/Publications-and-News-/Newsroom-/News-/An-Update-on-Journal-Publishing-and-a-Plea-for-our-Discipline-in-the-Time-of-Pandemic.aspx>

²⁰² Andrew Shepherd, 'COVID-19 an invitation to Ecological repentance?' *Stimulus: The New Zealand Journal of Christian Thought and Practice* Volume 27 Issue 2 (May 2020). Available online at: <https://hail.to/laidlaw-college/publication/1t15uq8/article/DbwFVdl>

²⁰³ David Clough cited in 'Should Christians eat less meat?' *Church Times* (22nd May 2020). Available online at: <https://www.churchtimes.co.uk/articles/2020/22-may/features/features/should-christians-eat-less-meat>

²⁰⁴ Robert Beckford, 'Better Must Come: Black Pentecostals, the Pandemic and the Future of Christianity' *Vimeo* (2020). Available online at: <https://vimeo.com/414095431>

²⁰⁵ Jon Morgan, Facebook Post (31st May 2020). Reflecting on George Floyd's death on the feast of Pentecost.

²⁰⁶ Sanjee Perera 'Waking in Gethsemane' #TheologyinIsolation 12 (10th April 2020). Available online at: <https://scmpress.hymnsam.co.uk/blog/theologyinIsolation-12-waking-in-gethsemane>

²⁰⁷ Karen O'Donnell, 'Theology from the place where it hurts' #TheologyinIsolation 3 (23rd March 2020). Available online at: <https://scmpress.hymnsam.co.uk/blog/theologyinIsolation-3-karen-odonnell-theology-from-the-place-where-it-hurts>

²⁰⁸ Manoj Bhusal, 'The World After COVID-19: An Opportunity for a New Beginning' *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 10, Issue 5 (May 2020), 735–741. Available online at: <https://>

tuhatt.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/137399898/manoj_bhusal_the_world_after_COVID_19.pdf

²⁰⁹ Kristen Renwick Monroe, *The Hand of Compassion: Portraits of Moral Choice during the Holocaust*, (Princeton: Princeton University Press, 2004), xi.

²¹⁰ Honor Brabazon 'The academy's neoliberal response to COVID-19: Why faculty should be wary and how we can push back' *Academic Matters OCUFA's Journal of Higher Education* (2020). Available online at: <https://academicmatters.ca/neoliberal-response-to-Covid-19/>

²¹¹ Alexandra Jones, 'The Pandemic of Kindness: Will We Be More Compassionate After Coronavirus' *Independent* (24th April 2020). Available online at: <https://www.independent.co.uk/life-style/coronavirus-response-change-society-acts-of-kindness-politics-homeless-volunteers-a9482531.html>

²¹² Michael A. Peters, 'Love and social distancing in the time of COVID-19: The philosophy and literature of pandemics', *Educational Philosophy and Theory* (April 2020) 1–5, 1. Available online at: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750091>

²¹³ Nygaard, Claus & Enomoto, Kayoko & Warner, Richard. (2021). *Teaching and Learning Innovations in Higher Education*. Libri Publishing

²¹⁴ Marginson, Simon. (2020). *Public and Common Goods: Key Concepts in Mapping the Contributions of Higher Education*. 10.5040/9781350108448.0029.

²¹⁵ Nietzsche, F. (2014). *Thus Spoke Zarathustra*. Trans. Adrian Del Caro. (Cambridge: Cambridge University Press)

²¹⁶ Hollingdale, R.J. (1999). *Nietzsche. The Man And His Philosophy*. (Cambridge: Cambridge University Press)

²¹⁷ Kaufmann, W. (1974). *Nietzsche. Philosopher, Psychologist, Antichrist*. (New Jersey: Princeton University Press)

²¹⁸ Cooper, D. (2012). *Authenticity and Learning. Nietzsche's Educational Philosophy*. (London & New York: Routledge)

- ²¹⁹ Nietzsche, F. (2010). *The Anti-Christ, Ecce Homo, Twilight of the Idols. And Other Writings*. Trans. Judith Norman. (Cambridge: Cambridge University Press)
- ²²⁰ Nietzsche, F. (1968). *The Will to Power*. Trans. Walter Kaufmann and R.J. Holingdale. (New York: Random House)
- ²²¹ Jaspers, K. (1997). *Nietzsche. An Introduction to the Understanding of his Philosophical Activity*. Trans. Charles F. Wallraf & Frederick J. Schmitz. (Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press)
- ²²² Small, R. (2016). *Friedrich Nietzsche. Reconciling Knowledge and Life*. (Dordrecht: Springer International Publishing)
- ²²³ Barnett, R. (2011). *Being a University*. (London & New York: Routledge)
- ²²⁴ Bengtsen, S. (2017). *Moving Beyond Education*. (In M.S. Peter & R. Barnett, (Eds.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Publishing International)
- ²²⁵ Waghid, Y. & Davids, N. (2018). *Towards and African University of Critique*. In Bengtsen, S. & Barnett, R. (Eds). *The Thinking University. A Philosophical Examination of Thought and Higher Education* (pp. 61–73). Cham: Springer Publishing International).
- ²²⁶ Arndt, S. & Mika, C. (2018). *Dissident Thought. A decolonizing framework for revolt in the university*. (In S. Bengtsen & R. Barnett (Eds), *The Thinking University. A Philosophical Examination of Thought and Higher Education* (pp. 47–60). Cham: Springer Publishing International)
- ²²⁷ Schuringa, Christoph. (2011). *Time and Becoming in Nietzsche's Thought* by Robin Small. *Philosophy*. 86. 134-138. 10.2307/23014776.
- ²²⁸ Kain, P.J. (2009). *Nietzsche and the Horror of Existence*. (Plymouth: Lexington Books)
- ²²⁹ Rider, S. (2018). *Truth, Democracy and the Mission of the University*. (In Bengtsen, S. & Barnett, R. (Eds). *The Thinking University. A Philosophical Examination of Thought and Higher Education* (pp. 15–30). Springer Publishing International)
- ²³⁰ Bengtsen, S. (2017). *Moving Beyond Education*. (In M.S. Peter & R. Barnett, (Eds.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Publishing International)
- ²³¹ Shaw, T. (2007). *Nietzsche's Political Skepticism*. (Princeton & Oxford: Princeton University Press)
- ²³² Ure, M. (2015). *Nietzsche's Political Therapy*. (In Ansell-Pearson, K. (Ed.). *Nietzsche and Political Thought*. London: Bloomsbury)

- ²³³ Owen, D. (1995). *Nietzsche, Politics and Modernity*. (London: SAGE Publications)
- ²³⁴ Bull, M. (2014). *Anti-Nietzsche*. (London & New York: Verso)
- ²³⁵ Barnett, R. (2018). *The Ecological University. A Feasible Utopia*. (London & New York: Routledge)
- ²³⁶ Barnett, R. & Bengtsen, S. (2017). Universities and Epistemology. From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences*, 7:38, 1–12.
- ²³⁷ Standish, P. (2011). Teaching in the University the Day After Tomorrow. (In Barnett, R. (Ed.). *The Future University. Ideas and Possibilities*. London & New York: Routledge)
- ²³⁸ Nietzsche, F. (2006). *The Gay Science*. Trans. Thomas Common. (New York: Dover Publications)
- ²³⁹ Berkowitz, P. (1996). *Nietzsche. The Ethics of an Immoralist*. (Massachusetts: Harvard University Press)
- ²⁴⁰ Fitzsimons, P. (2007). *Nietzsche, Ethics, and Education. An Account of Difference*. (Rotterdam: Sense Publishers)
- ²⁴¹ Nietzsche, F. (2008). *Human, All Too Human. Beyond Good and Evil*. Trans. Helen Zimmern and Paul V. Cohn. (London: Wordsworth Classics)
- ²⁴² Smart, A & Felix, S. (2017). *Global Universities in Local Contexts: Fostering Critical Self-reflection and Citizenship at Branch Campuses*. 7.
- ²⁴³ Pilgrim, David. (2019). Grand Hotel Abyss: the lives of the Frankfurt School. *Journal of Critical Realism*. 18. 1-4. 10.1080/14767430.2019.1600842.
- ²⁴⁴ Wolken, David. (2015). Review of *Rethinking Knowledge within Higher Education: Adorno and Social Justice* by Jan McArthur. *Education Review // Reseñas Educativas*. 22. 10.14507/er.v22.1864.
- ²⁴⁵ Adorno, T. W. (1983). *Prisms*. (Cambridge MA: The MIT Press)
- ²⁴⁶ Adorno, T. W. (2005). *Critical Models*. (New York NY: Columbia University Press)
- ²⁴⁷ Goehr, L. (2005). Reviewing Adorno: Public Opinion and Critique – Introduction to Adorno's *Critical Models*. (New York NY: Columbia University Press)
- ²⁴⁸ O'Kane, Chris. (2018). Introduction to 'Theodor W. Adorno on Marx and the Basic Concepts of Sociological Theory. From a Seminar Transcript in the Summer Semester of 1962'. *Historical Materialism*. 26. 10.1163/1569206X-00001618.
- ²⁴⁹ Benjamin, W., & Adorno, T. W. (1999). *The Complete Correspondence 1928–1940*. (Cambridge: Polity Press)

- ²⁵⁰ Jäger, L. (2004). *Adorno: A Political Biography*. (New Haven CT: Yale University Press)
- ²⁵¹ Claussen, D. (2008). *Theodor W Adorno: One Last Genius*. (Cambridge MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press)
- ²⁵² Müller-Doohm, S. (2005). *Adorno: A Biography*. (Cambridge: Polity)
- ²⁵³ Jay, M. (1996). *The Dialectical Imagination*. (Berkeley and Los Angeles CA: University of California Press)
- ²⁵⁴ Müller-Doohm, S. (2005). *Adorno: A Biography*. (Cambridge: Polity)
- ²⁵⁵ Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics*. (London: Routledge & Kegan Paul)
- ²⁵⁶ Samuel Ramos(2015) *El perfil del hombre y la cultura en México*. Colección Austral.
- ²⁵⁷ Claussen, D. (2008). *Theodor W Adorno: One Last Genius*. (Cambridge MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press)
- ²⁵⁸ Gellner, Ernest & Lukes, Steven. (1998). *Language and Solitude: Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilemma*.
DOI: 10.1017/CBO9780511612466.
- ²⁵⁹ Bendix, John. (2020). Gellner, Ernest. DOI: 10.1007/978-3-476-05728-0_9763-1.
- ²⁶⁰ Hollis, Martin & Gellner, Ernest. (1977). *Legitimation of Belief*. *The Philosophical Review*. 86. 119.
DOI: 10.2307/2184171.
- ²⁶¹ Bendix, John. (2020). Gellner, Ernest: *Nations and Nationalism*.
DOI:10.1007/978-3-476-05728-0_9764-1.
- ²⁶² Haddad, William. (1985). Ernest Gellner. *Nations and Nationalism*. (New Perspectives on the Past.) Ithaca: Cornell University Press.
- ²⁶³ Molesworth, Mike & Scullion, Richard & Nixon, Elizabeth. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. Routledge
- ²⁶⁴ Paton, H.. (2021). *The Universities*.
DOI: 10.4324/9781003206774-15.
- ²⁶⁵ Murphy, John. (1986). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. *International Philosophical Quarterly*. 26. 305-307.
DOI:10.5840/ipq198626325.
- ²⁶⁶ READINGS, BILL. (1997). *The University in Ruins*.
DOI: 10.2307/j.ctv1cbn3kn

²⁶⁷ Balloo, Kieran & Gravett, Karen & Erskine, Gemma. (2021). 'I'm not sure where home is': narratives of student mobilities into and through higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 1-15.

DOI:10.1080/01425692.2021.1959298.

²⁶⁸ Gellner, Ernest & Lukes, Steven. (1998). *Language and Solitude: Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilemma*.

DOI:10.1017/CBO9780511612466.

²⁶⁹ Anand, Gopesh & Larson, Eric & Mahoney, Joseph. (2020). Thomas Kuhn on Paradigms. *Production and Operations Management*. 29.

DOI:10.1111/poms.13188.

²⁷⁰ Connell, Raewyn. (2020). *Southern Theory: The global dynamics of knowledge in social science*.

DOI: 10.4324/9781003117346.

²⁷¹ Sanchez, Elida. (2021). Mexican Higher Education and the Production of Knowledge. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*. 2. 6-19.

DOI:10.52547/johepal.2.2.6.

²⁷² Parker, Susan & Hansen, Mary & Bernadowski, Carianne. (2021). COVID-19 Campus Closures in the United States: American Student Perceptions of Forced Transition to Remote Learning. *Social Sciences*. 10. 62.

DOI:10.3390/socsci10020062.

²⁷³ Martínez Ruiz, Xicoténcatl & Fassnacht, Enrique. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México | A glimpse at the challenges of higher education in Mexico. 17. 183-206.

https://www.researchgate.net/publication/333613653_Una_mirada_a_los_desafios_de_la_educacion_superior_en_Mexico_A_glimpse_at_the_challenges_of_higher_education_in_Mexico

²⁷⁴ Gellner, E. (1992). *Reason and Culture*. (Oxford and Cambridge)

²⁷⁵ Robbins, Lionel. (1963). *Higher Education: Report of the Committee Appointed by the Prime Minister Under the Chairman of Lord Robbins*. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=017357/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=017357/(100)).

²⁷⁶ Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How higher education has failed democracy*

and impoverished the souls of today's students. (London: Penguin)

²⁷⁷ Becher, Tony. (1989). Academic tribes and territories. Open University Press; Edición 2

²⁷⁸ Nicholas Maxwell (2013) *Wisdom in the University*. Routledge.

²⁷⁹ Bhaskar, Roy. (2020). Critical realism and the ontology of persons. *Journal of Critical Realism*. 19. 1-8.

DOI:10.1080/14767430.2020.1734736.

²⁸⁰ Díez, David & Guillén Parra, Manuel & Rodríguez Córdoba, María del. (2019). Revisión de la Literatura sobre la Toma de Decisiones Éticas en Organizaciones. *Información tecnológica*. 30. 25-38.

DOI: 10.4067/S0718-07642019000300025.

²⁸¹ Archer, M. S. (2007). *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press

²⁸² Scott, David & Bhaskar, Roy. (2015). Knowledge, Learning and Change. DOI: 10.1007/978-3-319-19836-1_3.

²⁸³ Bhaskar, Roy. (2013). The Philosophy of metaReality: Creativity, Love and Freedom. 1-367.

DOI: 10.4324/9780203126202.

²⁸⁴ Bhaskar, Roy. (2010). Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy. *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. 1-175.

DOI: 10.4324/9780203843314.

²⁸⁵ Hartwig, Mervyn. (2015). MetaRealism. *Journal of Critical Realism*. 14. 339-349.

DOI:10.1179/1476743015Z.00000000073.

²⁸⁶ Price, Leigh. (2019). Introduction to the special issue: normativity. https://www.researchgate.net/publication/334626767_Introduction_to_the_special_issue_normativity

²⁸⁷ Pevak, Elena. (2020). From Metaliterature to Literature Metareality: Vladimir Sorokin). *Actographe*. 1. 55-65.

DOI:10.24249/2490-9459-4-1-55-65.

²⁸⁸ Hartwig, Mervyn. (2011). Bhaskar's Critique of the Philosophical Discourse of Modernity. *Journal of Critical Realism*. 10. 485-510.

DOI: 10.1558/jcr.v10i4.485.

²⁸⁹ Stutchbury, Kris. (2021). Critical realism: an explanatory framework for small-scale qualitative studies or an 'unhelpful edifice'? *Critical realism: an explanatory framework*

for small-scale qualitative studies or an 'unhelpful edifice'?. *International Journal of Research & Method in Education*.

DOI: 10.1080/1743727X.2021.1966623.

²⁹⁰ Bhaskar, Roy. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. DOI: 10.4324/9780203892633.

²⁹¹ Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science* (3rd ed.). London: Routledge

²⁹² Bhaskar, R. (2002). *Reflections on Meta-Reality: Transcendence, Emancipation and Everyday Life*. London: Routledge.

²⁹³ Wellek, Rene & Leavis, F. & Singh, G.. (1988). 'Valuation in Criticism' and Other Essays. *The Modern Language Review*. 83. 707.

DOI:10.2307/3731332.

²⁹⁴ Wellek, Rene & Singh, G.. (1984). F. R. Leavis. *The Critic as Anti-Philosopher: Essays and Papers*. *The Modern Language Review*. 79. 174.

DOI: 10.2307/3730346.

²⁹⁵ Sharp, Lesley. (2018). *Science and Salvation*.

DOI:10.1525/california/9780520299245.003.0004.

²⁹⁶ Díaz-Fernández, José. (1989). Rev. of *Valuation in Criticism and Other Essays*, by F. R. Leavis. *Atlantis*. 11. 173-75.

²⁹⁷ Cranfield, Steven. (2016). *Leavis and Pedagogy: Critical Practice*.

DOI:10.1007/978-3-319-25985-7_5.

²⁹⁸ Cranfield, Steven. (2016). *Leavis and the Creative University*.

DOI:10.1007/978-3-319-25985-7_6.

²⁹⁹ Cranfield, Steven. (2016). *Leavis's Educational World-View*.

DOI:10.1007/978-3-319-25985-7_3.

³⁰⁰ Woolridge, Paul. (2020). *Leavis and Trilling: a common pursuit*. *Prose Studies*. 41. 1-23.

DOI:10.1080/01440357.2020.1847380.

³⁰¹ Robinson, Ian. (2016). *Leavisian Thinking*. *Philosophy and Literature*. 40. 127-136.

DOI:10.1353/phl.2016.0010.

³⁰² Bell, Michael. (2016). *Creativity and Pedagogy in Leavis*. *Philosophy and Literature*. 40. 171-188.

DOI:10.1353/phl.2016.0022.

³⁰³ Harrison, B.. (2014). *What is fiction for?: Literary humanism restored*.

- ³⁰⁴ Sauntson, Helen & Morrish, Liz. (2010). *Vision, values and international excellence: The 'products' that university mission statements sell to students*. Routledge
- ³⁰⁵ Oeppen Hill, Jemma. (2019). Logos, ethos, pathos and the marketing of higher education. *Journal of Marketing for HIGHER EDUCATION*.
- ³⁰⁶ Ledin, Per & Machin, David. (2016). Management discourse in university administrative documents in Sweden: How it recontextualizes and fragments scholarly practices and work processes. *Pragmatics*. 26. 653-657. DOI:10.1075/prag.26.4.06led.
- ³⁰⁷ Neale, Richard. (2009). Linkages between research, scholarship and teaching in universities in China. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 1. DOI:10.1108/17581184200900007.
- ³⁰⁸ Anaya, Rudolfo. (1998). What Good Is Literature in Our Time?. *American Literary History*. 10. 471-477. DOI:10.1093/alh/10.3.471.
- ³⁰⁹ Grbeach, P.. (2020). Philosophy and Literature. *Philosophical Letters. Russian and European Dialogue*. 3. 90-95. DOI:10.17323/2658-5413-2020-3-1-90-95.
- ³¹⁰ Cranfield, Steven. (2016). F. R. Leavis. DOI:10.1007/978-3-319-25985-7.
- ³¹¹ Poole, Roger. (2007). The affirmation is of life: the later criticism of F. R. Leavis. *Higher Education Quarterly*. 29. 60 - 90. DOI: 10.1111/j.1468-2273.1974.tb00745.x.
- ³¹² Holbrook, David. (2007). F. R. Leavis and 'Creativity'. *Higher Education Quarterly*. 30. 66 - 77. DOI:10.1111/j.1468-2273.1975.tb00786.x.
- ³¹³ Peters, Michael. (2019). Alain Badiou's Wittgenstein's Antiphilosophy. *Educational Philosophy and Theory*. 52. 1-5. DOI:10.1080/00131857.2019.1644500.
- ³¹⁴ Ekman, Susanne. (2012). Authority and autonomy: Paradoxes in modern knowledge work. DOI:10.1057/9781137272881.
- ³¹⁵ Schneider, Howard & Brown, Cynthia. (1983). Alexander Meiklejohn: Teacher of Freedom. *Human Rights Quarterly*. 4. 305. DOI:10.2307/762136.
- ³¹⁶ Firchow, Peter & MacKillop, Ian. (1998). F. R. Leavis: A Life in Criticism. *World Literature Today*. 72. 383. DOI:10.2307/40153861.

- ³¹⁷ Nyberg, Gunn & Barker, D. & Larsson, Håkan. (2021). Learning in the educational landscapes of juggling, unicycling, and dancing Learning in the educational landscapes of juggling, unicycling, and dancing. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 26. DOI:10.1080/17408989.2021.1886265.
- ³¹⁸ Loftus, Stephen & Kinsella, Elizabeth. (2021). Embodiment and Professional Education: body, practice, pedagogy. DOI:10.1007/978-981-16-4827-4.
- ³¹⁹ McCambridge, Laura. (2021). What Counts as 'Good' Academic Writing? The Interplay of Writing Norms in International Higher Education. DOI:10.1007/978-3-030-62877-2_4.
- ³²⁰ Moran, J.. (2002). F. R. Leavis, English and the University. *English*. 51. 1-13. DOI:10.1093/english/51.199.1.
- ³²¹ Gasset, José. (1956). *Misión de la Universidad*. Atenea (Concepción). 33. DOI:10.29393/At367-368-601JOMU10601.
- ³²² Zeleza, Paul. (2016). The Transformation of Global Higher Education, 1945-2015. DOI:10.1057/978-1-137-52869-8.
- ³²³ Razai, Mohammad. (2018). The Two Cultures. *MedEdPublish*. 7. DOI:10.15694/mep.2018.0000174.1.
- ³²⁴ Whitmarsh, Guy. (2011). The Two Cultures Controversy: Science, Literature and Cultural Politics in Postwar Britain. *History of Education - HIST EDUC*. 41. 1-3. DOI:10.1080/0046760X.2011.630820.
- ³²⁵ Cranfield, Steven. (2020). F. R. Leavis (1895–1978): Thought, Words and Creativity and the University. DOI:10.1007/978-3-030-31061-5_6.
- ³²⁶ Lybeck, Eric. (2021). The University Revolution: Outline of a Processual Theory of Modern Higher Education. DOI:10.4324/9781351017558.
- ³²⁷ Edgerton, David. (2005). C. P. Snow as Anti-Historian of British Science: Revisiting the Technocratic Moment, 1959-1964. *History of Science*. 43. 187-208. DOI:10.1177/007327530504300205.
- ³²⁸ Rowe, David & Gayo, Modesto. (2020). Contesting National Culture. DOI:10.4324/9780429402265-6.
- ³²⁹ Becher, T.. (2001). Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines.
- ³³⁰ Huysman, Marleen. (2004). *Organisational Learning and Knowledge Management*. DOI:10.1016/B978-008044349-2/50003-X.

- ³³¹ Doede, Robert. (2004). The Philosophy of Marjorie Grene. Tradition and Discovery: The Polanyi Society Periodical. 31. 46-48.
DOI:10.5840/traddisc2004/200531116.
- ³³² Peters, Michael. (2018). Education in a Post-truth World.
DOI:10.1007/978-981-10-8013-5_12.
- ³³³ Russell, Bertrand & Gray, John. (2021). Philosophy in the Twentieth Century. DOI: 10.4324/9781003227632-5.
- ³³⁴ Weiland, Steven. (1999). Biography, Rhetoric, and Intellectual Careers: Writing the Life of Hannah Arendt. Biography. 22. 370-398.
DOI:10.1353/bio.2010.0006.
- ³³⁵ Arendt, Hannah. (2006). Between Past and Future : Eight Exercises in Political Thought / H. Arendt.. London.
- ³³⁶ Villa, Dana. (2008). Public Freedom. DOI: 10.1515/9781400837427.
- ³³⁷ Barthold, Lauren. (2000). Towards an ethics of love: Arendt on the will and St Augustine. Philosophy & Social Criticism. 26. 1-20.
DOI:10.1177/019145370002600601.
- ³³⁸ Arendt, Hannah. (2018). The Origins of Totalitarianism.
DOI:10.2307/j.ctv19fvzzk.50.
- ³³⁹ Aguilar, Marcelo. (2021). Hannah Arendt y Little Rock: un examen crítico a sus reflexiones sobre el racismo. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía. 38. 121-134.
DOI:10.5209/ashf.67458.
- ³⁴⁰ Schulman, Stephen. (2006). Responsibility and Judgment. Teaching Philosophy. 29. 184-187.
DOI:10.5840/teachphil200629222.
- ³⁴¹ Arendt, Hannah. (2005). From Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil. Bladewell
- ³⁴² Jay, Martin. (2020). Pseudology: Derrida on Arendt and Lying in Politics. DOI: 10.1515/9780822390091-013
- ³⁴³ Mulhall, Stephen. (2021). Writing the Life of the Mind.
DOI:10.1093/oso/9780192896889.003.0003.
- ³⁴⁴ Taylor, Gordon. (1983). The Word for Mirror: Mary McCarthy.
DOI:10.1007/978-1-349-05634-7_5.
- ³⁴⁵ Filner, M.F.. (2012). On male violence: Arendt, violence and dark times. 7. 35-46.

- ³⁴⁶ Zuzanek, Jiri. (2020). Hannah Arendt: of 'human condition'.
DOI:10.4324/9781315619170-25.
- ³⁴⁷ Nixon, Jon. (2020). Hannah Arendt (1906–1975): Embodying a Promise in the University.
DOI: 10.1007/978-3-030-31061-5_7.
- ³⁴⁸ Fedier, F. (1999). Heidegger through the correspondence of Hannah Arendt and Heinrich Blücher. *Infini*. 25-28.
- ³⁴⁹ Arendt, Hannah & Blücher, Heinrich. (2021). Hannah Arendt papers,.
- ³⁵⁰ Nixon, Jon. (2015). Hannah Arendt and the Politics of Friendship.
DOI:10.5040/9781472505873.
- ³⁵¹ Nesbitt, Darin. (1997). Review of Villa, Dana R., Arendt and Heidegger: The Fate of the Political.
- ³⁵² Biesta, Gert. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*. 48. 183-192.
DOI:10.1080/00220620.2016.1144580.
- ³⁵³ Papastephanou, Marianna. (2020). Hannah Arendt, Karl Jaspers, and World Citizenship Rethought. *New German Critique*. 47. 21-44.
DOI:10.1215/0094033X-8288111.
- ³⁵⁴ Hayden, Matthew. (2013). Arendt and cosmopolitanism: The human conditions of cosmopolitan teacher education. *Ethics & Global Politics*. 5. 239-258.
DOI:10.3402/egp.v5i4.20271.
- ³⁵⁵ Arendt, Hannah. (1961). In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*.
- ³⁵⁶ Mitchell, W.. (2005). Said: Humanism and Democratic Criticism. *Journal of Palestine Studies - J PALESTINE STUD*. 34. 102-103.
DOI:10.1525/jps.2005.34.3.102.
- ³⁵⁷ Wilford, Paul. (2019). Richard J. Bernstein, Why Read Hannah Arendt Now. *Graduate Faculty Philosophy Journal*. 40. 601-605.
DOI:10.5840/gfpj201940234.
- ³⁵⁸ Arens, K.. (2016). Hannah Arendt Translates Culture: Men in Dark Times. *Monatshefte*. 108. 535-559.
DOI:10.3368/m.108.4.535.

- ³⁵⁹ Virtanen, Petri & Raisio, Harri & Jalonen, Harri & Puustinen, Alisa. (2020). The emergence of administrative evil: A complexity theoretical study of Arendtian dark times.
- ³⁶⁰ Collins, Harry & Evans, Robert & Durant, Darrin & Weinel, Martin. (2020). What Is Populism?. 10.1007/978-3-030-26983-8_4.
- ³⁶¹ Rodriguez, Ivan & Villena, Javier. (2008). Spanish philosophical bibliography. *Pensamiento*. 64. 511-549.
- ³⁶² Gasset, José. (1956). *Misión de la Universidad*. Atenea (Concepción). 33. DOI: 10.29393/At367-368-601JOMU10601.
- ³⁶³ Morujão, Carlos & Dimas, Samuel & Relvas, Susana. (2021). The Philosophy of Ortega y Gasset Reevaluated. DOI:10.1007/978-3-030-79249-7.
- ³⁶⁴ Leszczyna, Dorota. (2017). Interpretación de Ortega y Gasset de la filosofía de Kant: del idealismo marburgués a la ontología crítica. *Análisis. Revista de investigación filosófica*. 4. 25. DOI: 10.26754/ojs_arif/a.rif.201711445.
- ³⁶⁵ Gasset, José. (2019). *The Dehumanization of Art and Other Essays on Art, Culture, and Literature*. DOI:10.1515/9780691197968.
- ³⁶⁶ Morujão, Carlos & Dimas, Samuel & Relvas, Susana. (2021). Ortega, Phenomenology and Idealism. DOI:10.1007/978-3-030-79249-7_3.
- ³⁶⁷ Simpson, Melanie. (2021). "The Persistence of Difference: Mythologies of Essentialism, the Anglophone World and Modern Spanish Cultural Identity" A Dissertation Presented.
- ³⁶⁸ Keniston, Kenneth. (2021). *Ortega y Gasset; a critical survey of his philosophy.*
- ³⁶⁹ Lambrechts, Wim. (2020). Learning 'for' and 'in' the future: on the role of resilience and empowerment in education.
- ³⁷⁰ Bloland, Harland. (2004). Beyond All Reason: Living with Ideology in the University. *The Journal of Higher Education*, 75, 709–712. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11773584>
- ³⁷¹ Lorvellec, Yves & Pierre, Christian. (2011). Ortega y Gasset. DOI:10.3917/micha.pierr.2011.01.
- ³⁷² Vieira, Américo & Dias, Guilherme. (2020). Revisitando Ortega y Gasset. 1. 25.
- ³⁷³ D'Andrea, Thomas. (2017). *The After Virtue Synthesis: The Thought of Alasdair MacIntyre*. DOI:10.4324/9781315235851-5.
- ³⁷⁴ Mcculloch, Gary. (2007). *The English Tradition of Education*.

DOI:10.1057/9780230603523_7.

³⁷⁵ Golob, Sacha. (2021). MacIntyre and The Ethics of Catastrophe. *International Journal of Philosophical Studies*. 29. 1-17.

DOI:10.1080/09672559.2021.1918747.

³⁷⁶ Belmonte, Miguel Angel. (2020). MacIntyre and the Challenges of Higher Education in the 21st Century. *Multidisciplinary Journal of School Education*. 9. 13-33.

DOI:10.35765/mjse.2020.0918.01.

³⁷⁷ Smith, Nicholas & Dunstall, Andrew. (2021). Alasdair MacIntyre, universities, and the common good. *European Journal of Philosophy*.

DOI:10.1111/ejop.12696.

³⁷⁸ Musto, Ronald. (2021). The Attack on Higher Education: The Dissolution of the American University. DOI:10.1017/9781108559355.

³⁷⁹ MacIntyre, A. (2016). Ethics in the conflicts of modernity: An essay on desire, practical reasoning, and narrative.

DOI:10.1017/978131681696

³⁸⁰ Hicks, Michael. (2021). Wilfrid Sellars and the task of philosophy. *Synthese*. 198.

DOI:10.1007/s11229-020-02646-8.

³⁸¹ Zhok, Andrea. (2016). The Black Notebooks: Implications for an Assessment of Heidegger's Philosophical Development. *Philosophia*. 44.

DOI:10.1007/s11406-016-9687-x.

³⁸² Thomson, Iain. (2007). Heidegger and National Socialism.

DOI:10.1002/9780470996492.ch3.

³⁸³ Besley, Tina & Peters, Michael. (2019). Heidegger, De-Nazification and the Art of Teaching.

DOI:10.1163/9789004380776_002.

³⁸⁴ Harris, Carol. (2003). Heidegger's 'question concerning technology'.

DOI:10.4324/9780203464960-9.

³⁸⁵ Cerrato, Maddalena. (2021). Heidegger's Philosophical Nationalism: Topology and Tropology. *Política Común*. 14.

DOI:10.3998/pc.12322227.0014.006.

³⁸⁶ Immanen, Mikko. (2020). Toward a Concrete Philosophy: Heidegger and the Emergence of the Frankfurt School.

DOI:10.1515/9781501752391.

- ³⁸⁷ Heidegger, Martin. (1985). The Self-Assertion of the German University. The Review of Metaphysics. 38.
- ³⁸⁸ Irwin, Brian. (2021). Heidegger's Obliteration of Place: Reading "Language in the Poem". *Política Común*. 14.
DOI:10.3998/pc.12322227.0014.004.
- ³⁸⁹ Krell, David. (1998). What Is Metaphysics? (1929). DOI:10.1017/CBO9780511812637.006.
- ³⁹⁰ Heidegger, M. & Davis, B.W.. (2010). Country path conversations.
- ³⁹¹ Mariani, Emanuele & Borges-Duarte, Irene. (2021). Heidegger in Conversation With Heidegger. *Phainomenon*. 31. 11-15.
DOI:10.2478/phainomenon-2021-0002.
- ³⁹² Karamercan, Onur. (2021). Revisiting the Place of Philosophy with Heidegger: Being-in-Academia. *Educational Philosophy and Theory*. 1-11.
10.1080/00131857.2021.1972414.
- ³⁹³ Rockmore, Tom. (2016). A progress report on the ongoing Heidegger reception. *Studies in East European Thought*. 68.
DOI:10.1007/s11212-016-9258-5.
- ³⁹⁴ Young, Julian. (1997). Heidegger, Philosophy, Nazism.
DOI:10.1017/CBO9780511583322.
- ³⁹⁵ Thomas-Anttila, Kerry. (2017). Towards an Openness of Being: The Personal Nature of Learning. *Ata: Journal of Psychotherapy Aotearoa New Zealand*. 21.
DOI:10.9791/ajpanz.2017.14.
- ³⁹⁶ McCormick, Peter. (1972). What is Called Thinking? by Martin Heidegger.. *Journal of the British Society for Phenomenology*. 3. 71-74. DOI:10.1080/00071773.1972.1100622
- ³⁹⁷ Besley, Tina & Peters, Michael. (2019). Heidegger, De-Nazification and the Art of Teaching.
DOI:10.1163/9789004380776_002.
- ³⁹⁸ Skarga, Barbara & Dobrowolski, Jacek. (2010). What Is Called Thinking. *Dialogue and Universalism*. 20. 151-169.
DOI:10.5840/du2010201/280.
- ³⁹⁹ Jaspers, Karl. (1980). Die Idee der Universität. DOI:10.1007/978-3-642-61848-2.
- ⁴⁰⁰ de Leon, Jose. (2014). One Hundred Years of Limited Impact of Jaspers' General Psychopathology on US Psychiatry. *The Journal of nervous and mental disease*. 202. 79-87.

DOI:10.1097/NMD.0000000000000092.

⁴⁰¹ Dolei, G.. (2010). Dark clouds in the Heidegger-Jaspers correspondence. 65. 621-625.

⁴⁰² Jansoone, Annelies. (2006). Karl Jaspers. A Biography. Navigations in Truth by Suzanne Kirkbright. Tijdschrift voor Filosofie. 181-183.
DOI:10.2307/40889954.

⁴⁰³ Lee, Jinoh. (2019). Heidegger, Jaspers and Laing's existential-phenomenological Study on Psychosis. Phenomenology and Contemporary Philosoph. 82. 1-48.
DOI:10.35851/PCP.2019.09.82.1.

⁴⁰⁴ El-Badrawy, Sahar. (2021). Die Tempelhöfe im Neuen Reich /. Thesis (Ph.D.)-- Universität Hamburg, 2005. Photocopy. Includes bibliographical references (p. 399-406)

⁴⁰⁵ Salemohamed, G. & Wolin, Richard. (1994). The Heidegger Controversy: A Critical Reader. The Modern Language Review. 89. 536.
DOI:10.2307/3735342.

⁴⁰⁶ Boy, John. (2015). The Axial Age and the Problems of the Twentieth Century: Du Bois, Jaspers, and Universal History. The American Sociologist. 46. DOI:10.1007/s12108-015-9254-0.

⁴⁰⁷ Jaspers, Karl. (2021). Philosophie : philosophische Weltorientierung / K. Jaspers..

⁴⁰⁸ KANAKAPPALY, Benedict. (2000). 'Faith' and 'Communication' in the Philosophy of Karl Jaspers. Studies in Interreligious Dialogue. 10. 77-95.
DOI:10.2143/SID.10.1.519059.

⁴⁰⁹ Burwood, Stephen. (2020). Karl Jaspers (1883–1969): Truth, Academic Freedom and Student Autonomy.
DOI:10.1007/978-3-030-31061-5_11.

⁴¹⁰ Leslie, John. (2021). The concept of transcendence in the philosophy of Karl Jaspers /.Thesis (B.A.)--Madison College. Bibliography: leaves 124-125.

⁴¹¹ Alessiato, Elena. (2011). Human being, World, and Philosophy in Karl Jaspers. Humana.Mente. Journal of Philosophical Studies.

⁴¹² Sablone, Gentile. (1967). Man before God in the Philosophy of Karl Jaspers. Philosophy Today. 11. 155-165.
DOI:10.5840/philtoday196711320.

⁴¹³ Popper, Karl. (2020). The Open Society and Its Enemies.
DOI:10.1515/9780691212067.

⁴¹⁴ Dolei, G.. (2010). Dark clouds in the Heidegger-Jaspers correspondence. 65.

621-625.

⁴¹⁵ Arrington, R.L.. (2010). Ludwig Wittgenstein: Philosophical investigations.

DOI:10.1017/UPO9781844653614.014.

⁴¹⁶ Palfreyman, David. (2007). Is academic freedom under threat in UK and US higher education?. *Education and The Law*. 19. 19-40.

DOI:10.1080/09539960701231207.

⁴¹⁷ Estermann, & Thomas, & Nokkala, Terhi & Terhi, & Steinel, & Monika,. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*.

⁴¹⁸ Cavell, Stanley. (1999). *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. New EdPublisher: OUP USA ISBN: 019513107X

⁴¹⁹ Hollander, John. (1980). Stanley Cavell and "The Claim of Reason". *Critical Inquiry*. 6.

DOI:10.1086/448066.

⁴²⁰ Michael, John. (1993). Book Review:Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism Stanley Cavell. *Modern Philology*. 91.

DOI:10.1086/392167.

⁴²¹ Eldridge, Richard. (2019). Encountering Cavell. *Conversations: The Journal of Cavellian Studies*. 38-42.

DOI:10.18192/cjcs.vi7.4285.

⁴²² Eldridge, Richard & Rhie, Bernie. (2011). *Stanley Cavell and Literary Studies: Consequences of Skepticism*.

⁴²³ Saito, Naoko. (2007). Philosophy as Translation: Democracy and Education from Dewey to Cavell. *Educational Theory*. 57. 261 - 275.

DOI:10.1111/j.1741-5446.2007.00256.x.

⁴²⁴ Fulford, Amanda. (2013). Satisfaction, settlement and exposition: conversation and the university tutorial. *Ethics and Education*. 8. 114-122.

DOI:10.1080/17449642.2013.842752.