





La universidad por hacer

**Perspectivas poshumanistas
para tiempos de crisis**

Director

Luis Alberto Castrillón López

378
U58

La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis / Luis Alberto Castrillón López, Director del proyecto de investigación -- Medellín: UPB : Universidad Católica de Oriente, 2013.
244 p: 14 x 23 cm. (Colección Humanidades)
ISBN: 978-958-764-089-2

1. Educación superior – 2. Universidades Católicas –
3. Secularismo – 4. Vocaciones – 5. Universidades – Currículos
– I. Castrillón López, Luis Alberto, Director del proyecto de investigación

© Luis Alberto Castrillón López (Director)
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
© Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis

ISBN: 978-958-764-089-2

Primera edición, 2013

Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades
Instituto de Humanismo Cristiano
Centro de Humanidades

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Pbro. Jorge Iván Ramírez Aguirre

Decano de la Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades: Pbro. Diego Marulanda Díaz

Director Instituto de Humanismo Cristiano: Pbro. Guillermo León Zuleta Salas

Jefe del Centro de Humanidades: Johman Carvajal Godoy

Editor: Juan José García Posada

Coordinación de producción: Ana Milena Gómez C.

Corrector de estilo: Carlos Enrique Restrepo B.

Diagramación: Ana Milena Gómez C.

Dirección editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013

Email: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1090-21-02-13

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo.....7
Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Prefacio13
Pbro. Guillermo León Zuleta S.

Primera parte:

UNIVERSITAS Y HUMANITAS..... 19

La Humanitas como Universitas.....21
Germán Vargas Guillén

La presencia de las humanidades
en la universidad45
Raúl López Upegui

Humanismo y universidad. Aportes
de J. H. Newman74
Analía Giménez Giubbani

Segunda parte:

CRISIS DE LA UNIVERSIDAD 83

La destrucción de la universidad.
Autonomía y éxodo del conocimiento
hacia la universidad nómada.....85
Carlos Enrique Restrepo

Crisis y reinención de la universidad a partir de las humanidades	102
<i>Adriana María Ruiz Gutiérrez</i>	
El currículo universitario como factor de desarrollo humano integral	120
<i>Pbro. José Arturo Restrepo Restrepo, O.P.</i>	
Educación, incondicionalidad y donación. En las fronteras de la universidad.....	134
<i>Mario Madroñero Morillo</i>	
Tercera parte:	
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA.....	161
Universidad, poshumanismo y sentido. Perspectivas de la universidad católica.....	163
<i>Luis Alberto Castrillón López y Pbro. Carlos Arboleda Mora</i>	
Esbozos de la identidad, retos y misión de la universidad católica.....	183
<i>Luis Alberto Castrillón López</i>	
Vocación y profesión. La universidad para un nuevo humanismo	200
<i>Pbro. José Raúl Ramírez Valencia</i>	
Universidad católica y mundo secularizado.....	220
<i>Pbro. Carlos Arboleda Mora</i>	
El compromiso del maestro como formador	229
<i>Luis Fernando Fernández Ochoa</i>	

Prólogo

Universidad, persona y cultura

Hoy hay un gran debate sobre la identidad de las universidades confesionales, sean de la religión que sean, de cara a la secularización. En dicho debate se alzan dos posiciones radicales: una posición ultraconservadora que quiere hacer de la universidad confesional un centro de adoctrinamiento religioso, favoreciendo la enseñanza de sus respectivas doctrinas fundamentales y realizando las prácticas rituales de tipo pietista, rechazando cualquier diálogo con las ciencias; la segunda orientación es ultraliberal, pues considera que las universidades confesionales deben abandonar todo tinte religioso, hacer ciencia y empresa sin ninguna barrera ética, y favorecer solamente unos cuantos compromisos sociales asépticos, sin fundamentación religiosa. Según estas posiciones, la universidad confesional sólo debe preocuparse por la formación profesional de competencias laborales, entrar en la carrera por el *ranking* del prestigio universitario y alcanzar una alta

calidad académica, dejando lo confesional a la vida privada de cada miembro de la universidad.

Ya desde el siglo XIX comenzó el proceso de secularización de las universidades confesionales con los centros académicos protestantes en EE.UU. Muchas universidades norteamericanas surgieron con un carácter cristiano protestante, tales como Harvard, Yale, Princeton, Chicago, Stanford, Duke, Boston, pero lo perdieron en aras de la secularización en el siglo XX. Las universidades católicas, por su parte, comenzaron a secularizarse en la segunda mitad del siglo XX. En 1967 se reunieron en Wisconsin 26 rectores universitarios para hablar de la naturaleza de la universidad católica hoy. El resultado fue el *Land O'Lakes Statement*, declaración en la que se proponía una universidad católica más universal, más pluralista, patrocinada por católicos:

Hoy la universidad católica debe ser una universidad en el pleno sentido moderno de la palabra, con fuerte compromiso y preocupación por la excelencia académica. Para desempeñar sus funciones de enseñanza e investigación de manera efectiva, la universidad católica debe tener una verdadera autonomía y libertad académica de cara a cualquier tipo de autoridad, laica o clerical, que sea externa a la propia comunidad académica¹.

Optando por la “modernización”, esta declaración ha provocado un gran debate en la universidad católica y algunos la juzgan como el inicio de la secularización de dichas universidades. Se la critica porque divorcia la universidad católica de sus principios rectores, de la vida de fe y del testimonio que deben dar los cristianos en ella.

Los principales cambios que se producen con dicha declaración son:

1 En esta dirección se puede encontrar el texto de la declaración *Land O'Lakes* comentado: <http://corinto.pucp.edu.pe/bacigalupo/blogs/creer-dios-habla/el-problema-de-la-u-cat%C3%B3lica/la-idea-de-la-universidad-cat%C3%B3lica-111>

- Concepción de la universidad como simple empresa educativa que entra en competencia con otras empresas de su mismo tipo.
- La teología se hace moderna-liberal y racionalista, y se entiende sólo como profesión.
- La investigación se dirige hacia una ciencia independiente de los valores éticos.
- Los criterios académicos son simplemente competitivos y de méritos científicos.

Todo el proceso de secularización de la universidad confesional se puede entender como la crisis de la razón y de la fe reductivas: una razón reducida a simple ciencia positiva y una fe reducida a simple piedad interior y privada. Por eso, para superar el enfrentamiento entre universidad ultraconservadora y universidad ultraliberal, hay que repensar la relación fe-razón: una razón abierta a muchas fuentes y una fe entendida como experiencia de Dios, como testimonio de “otro mundo”. Esto requiere una “nueva manera de pensar” que abandone los moldes prefabricados que nos hacen permanecer en el fundamentalismo tradicionalista encerrado en sí mismo, así como los que nos abocan al fundamentalismo secularista, científicista y laicista. Hay que pensar hoy la salida a esta dicotomía por el lado del sentido profundo de la vida humana abierta al mundo, pero consciente de que hay “otro mundo” trabajando para que lo más humano de lo humano siga teniendo valor en una sociedad enfrentada al sinsentido.

La tarea del sentido de humanidad no es ajena a la construcción de sociedad. Tal vez este olvido radical entre la relación intrínseca de la persona y su realidad socio-cultural acelera la puesta en crisis de la esperanza humana. Pero subsisten en este reto los nuevos horizontes de la universidad como nuestro lugar común de encuentro, como escenario de las construcciones de pensamientos y acciones que nutren la cultura de la esperanza necesaria para enfrentar la debacle a la que siempre estará expuesta la historia del hombre.

La universidad es aposento de la verdad humana, no porque la verdad se encuentre alojada en un lugar, en una disciplina científica o en una apropiación tecnológica. La universidad es aposento de la verdad porque provee al hombre de una experiencia de interrelación

que desmantela cualquier pretensión de absolutismo tecno-científico, para hacer confluír los lenguajes del sentido humano. Por eso la *universidad por hacer*, la que nos corresponde construir a todos los miembros de la comunidad universitaria, declara su adhesión a la verdad: en una primera instancia, a la verdad revelada, la que ilumina el sendero y desde la plenitud de la resurrección muestra la grandeza de la vida humana; en segundo lugar, a la verdad de los saberes, ciencias y técnicas con los que el hombre dispone su ser-en-el-mundo.

En la verdad revelada, en esa *kenosis* de Dios, la experiencia trascendente da al ser humano el sentido del amor a la vida: a la propia, a la del otro y a la de la naturaleza. Por ende, el primer sendero por el que transita la búsqueda de la verdad en la universidad es la configuración de la persona humana. Ser universidad es servir al bien común, servir a la verdad, servir al hombre. Ser universidad es contribuir a la personalización del ser humano, posibilitar relaciones humanizantes y sociedades incluyentes, y por eso es co-crear. Por su parte, las ciencias, sus disciplinas y quehaceres confluyen en la universidad para aportar al ser humano en la misión de construir y transformar el mundo y la sociedad. En su concepto más noble, los lenguajes de la ciencia son también formadores de sentido para la humanidad. La ciencia es motor de innovación, de desarrollo, de cambios, de nuevas oportunidades, y su verdad promueve el encuentro siempre cercano inter y transdisciplinar que favorece las dinámicas de cambio.

Toda la reflexión sobre el sentido humano implica la dimensión del conocimiento técnico y científico, pero sin desligarse del acontecimiento salvífico que trasciende la historia y la cultura humana como acontecimiento espiritual. Por ende, la verdad revelada y la verdad conquistada confluyen en la verdad sobre la persona humana. La formación y la educación que sirve la universidad, y por excelencia, la universidad católica, es formación de la persona, para la persona y con las personas. Las diversas dinámicas universitarias, máxime las acontecidas en la universidad católica, deben emanar del amor como principio ético supremo en el cual se basan tanto la construcción del proyecto de vida de cada persona como la posibili-

dad del encuentro interpersonal, entendido no sólo como sumatoria de individuos sino como comunidad.

Si la cultura sólo sigue los caminos de la secularización produce un vacío, incomunicación, soledad y hastío que se expresan en los conflictos nacionalistas, religiosos, contraculturales y políticos que incendian con sus gestas nuestras ciudades y campos. En cambio, una cultura verdaderamente humana crea símbolos henchidos de sentido que permitan la formación de comunidades, el diálogo entre diversos, la lucha común por la justicia, la apertura hacia lo más profundo. Y sólo una cultura abierta a la donación de sentido y a lo invisible puede lograrlo.

Lógicamente, esto es un reto también para la Iglesia y para la Teología. La Iglesia ha de presentarse como servidora en el mundo, como sacramento del sentido, como portadora de humanidad, y no como potencia concurrente. La Teología, por su parte, ha de ser reflexión sobre la experiencia de Dios que lleve a ser testigos, y no una simple repetición de conceptos, costumbres y doctrinas que quizás ya dicen poco en su lenguaje al hombre de hoy.

Los modelos instrumentales de sociedad y los modelos mercantiles de universidad resultan insuficientes por su reduccionismo y por carecer de una “antropología adecuada”, en términos de Juan Pablo II, es decir, de una visión integral del hombre y de su comprensión en Cristo. Podemos estar formando hombres de ciencia, pero fríos, calculadores e insensibles; igualmente muchas de nuestras cátedras pueden transferir datos y conocimientos, pero quizás no formen personas ni construyan comunidad.

En la Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas, Juan Pablo II enseña que “la universidad católica está llamada a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad como por el hecho de ser católica”, y hace consistir dicha renovación en la permanente búsqueda de significado para la docencia, para la investigación científica y tecnológica, para la convivencia social y los diversos quehaceres culturales, y sobre todo para el mismo hombre. La universidad católica ha de entregar conocimientos y experiencias

que han sido meditados y comprendidos en aras de la construcción de personas íntegras, de creyentes hacedores de esperanza y forjadores de la sociedad desde la civilización del amor, la cultura del perdón y del encuentro. La universidad es tierra de misión en cuanto servidora de la verdad, antorcha de humanización integral y testigo de que “otro mundo” es posible.

Recordando a Benedicto XVI, invitamos a la universidad a ser punto de referencia en una sociedad quebradiza e inestable, lo cual supone la superación de la visión utilitarista de la educación. La universidad está llamada a ser siempre la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana. La universidad encarna un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servilismos a una lógica mercantilista. La misión de los académicos católicos es sentirnos unidos a esa cadena de hombres y mujeres que se han entregado a proponer y acreditar la fe ante la inteligencia de los hombres, y el modo de hacerlo no es sólo enseñarlo, sino vivirlo, encarnarlo, como también el Logos se encarnó para poner su morada entre nosotros.

Julio Jairo Ceballos Sepúlveda, Pbro.

Rector General

Universidad Pontificia Bolivariana

Prefacio

La universidad por hacer Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis

*Pbro. Guillermo León Zuleta S.**

Los contextos socio-culturales actuales parecen privar al hombre de toda realización. Asistimos a una crisis antropológica y cultural generalizada a la que concurren la instrumentalización de la vida, su total sujeción al apremio de la economía, el surgimiento de nuevos modos de alienación a escala planetaria que incluyen la dependencia tecnológica y el régimen trivializante de la opinión pública, y en medio de todo ello, la falta de claridad en materia educativa desde el momento en que los centros de formación han sido anejados al circuito de producción de esta crisis, convertidos en dispositivos *antropotécnicos* (Sloterdijk) donde se promueven horizontes

* Doctor en Teología por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Miembro de la Comisión Teológica Internacional (Ciudad del Vaticano, 2009). Asesor de la Comisión Teológica del Consejo Episcopal Latinoamericano (2011). Director del Instituto de Humanismo Cristiano.
Correo electrónico: guillermo.zuleta@upb.edu.co

empobrecidos que no reconocen otros fines que la capacitación para el trabajo, la profesionalización en masa, o la subordinación a las escalas de valores empresariales. Ciertamente las instituciones de educación en sus distintos niveles, pero sobre todo las universidades, vienen siendo arrinconadas bajo la imposición de estas lógicas no sólo ajenas, sino incluso contrarias a la idea misma de *formación*, entendida como cultivo y desarrollo integral del hombre en función de la plenificación de la vida social y de la cultura. Lo que de este modo estamos viendo desplegarse es un enorme proceso de reingeniería de la educación, más visible en el caso de la educación superior, cuyo cometido parece cifrarse en la limitación de la formación a niveles técnicos que desvirtúan el sentido de las profesiones, y en la implantación de procesos estandarizados que comprenden todo el quehacer de las academias, sujetas hoy al revisionismo de la medición, la clasificación, la ponderación y la inspección permanentes.

Este complejo estado de cosas se refleja en una evidencia simple: la ausencia de sentido y de humanidad. El hombre y el proyecto humano están siendo relegados a un segundo plano, bajo el asedio de toda clase de ideologías, orientaciones económico-políticas y proyectos tecno-científicos que, bajo el sofisma de mejores condiciones de vida, ponen en riesgo el futuro de toda la humanidad (Poshumanismo tecnológico). Volver a la pregunta por el hombre y su posibilidad existencial resulta, de este modo, urgente e inaplazable. Es necesario entonces buscar caminos y espacios donde el proyecto humano encuentre un asidero confiable y donador de sentido (Poshumanismo del amor). En este contexto, las universidades son un lugar privilegiado para potenciar todo aquello que vaya en beneficio de la construcción de humanidad. Volver a la pregunta por el sentido de la vida, por el sentido de lo humano y su realización, en el marco de una formación universitaria seria y responsable, es el presupuesto de una genuina capacitación para la creación, y por tanto, para la construcción de posibilidades que lleven al hombre más allá de la madeja del pensamiento heredado de la modernidad en los términos exclusivos de una racionalidad científico-técnico-instrumental, afanada en “producir” como única posibilidad de la existencia. La humanidad de hoy necesita respuestas de esperanza que no sean improvisadas ni estén viciadas por intereses ideológicos

ni concepciones económico-políticas. Se necesita la configuración de un proyecto de humanidad alternativo, que pueda hacer frente a los problemas de deshumanización de nuestro presente. De tal envergadura son los retos a los que se enfrenta hoy la universidad.

Este libro pretende replantear la pregunta por la identidad de la universidad. Por un lado, ciertamente, hay que apuntalar esfuerzos para que ella alcance la excelencia académica propia de su quehacer, al tenor de las condiciones y exigencias actuales; pero por otra parte, hay que resguardarla de la arremetida capitalista a la que está siendo sometida a nivel global, si es que queremos mantener vivo su sentido original de *universitas* para hacer de ella el medio en el cual todavía sea posible alcanzar la excelencia humana. Ciertamente, la historia de la universidad es la de sus dinamismos, sus mutaciones, sus reinventiones a menudo críticas. La actual crisis —si es que esta manida palabra alcanza a dar cuenta de la situación presente— se enquistó en el seno mismo de la universidad, en la medida en que parece habérsela dejado a merced de las lógicas mercantilistas, con frecuencia refrendadas por la política de Estado en materia de educación superior. Semejante panorama amerita una respuesta firme de los universitarios, genuinos actores de este escenario de formación, la cual tendría que comenzar justamente por una nueva puesta en cuestión y en discusión de la identidad, naturaleza y sentido del ser y del quehacer de la universidad.

En momentos análogos a los nuestros, en los que veía con total incapacidad la decadencia e intolerancia de los universitarios y de las universidades mismas, Albert Einstein (2011) se lamentaba con estas palabras, paradigmáticas también para nosotros hoy:

Numerosas son las cátedras, pero pocos los maestros sabios y nobles. Numerosas y grandes son las aulas, pero menos numerosos los jóvenes sedientos de verdad y justicia. Numerosas son las bagatelas que ofrece la naturaleza, pero pocos son sus productos exquisitos (...) Comparemos el espíritu que animaba a nuestros jóvenes universitarios de hace un siglo con el que hoy predomina. Existía una fe en la mejora de la sociedad, un respeto por las opiniones honestas, una tolerancia por la que nuestros clásicos vivieron y lucharon... Y todos estos ideales se

mantenían vivos en los estudiantes y profesores de las universidades. (...) Pero ni la juventud ni los profesores universitarios son ahora los portadores de las esperanzas y los ideales del pueblo (p. 29-30).

Ante tal estado de cosas, el llamado a los universitarios tiene que ser el de salir de la inercia en la que nos sume irreflexivamente el quehacer cotidiano, recuperar el lugar que nos corresponde a la altura de nuestra misión como custodios y portadores de los saberes, y con este espíritu replantear las cuestiones fundamentales. Este llamado debe ser distintivo, más que nada, de la universidad católica, doblemente universal, cuya particularidad no puede perderse de vista: la de haber sido concebida y mantenida en función de los valores del humanismo cristiano.

En este caso particular, la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín) y la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia) han querido tomar conjuntamente la iniciativa de materializar esta reflexión, con el fin de aportar elementos para una revisión de la identidad y misión de nuestro ser como universitarios, mediante un diagnóstico de la actualidad, pero también invocando las comprensiones e implicaciones del humanismo cristiano para la evangelización de la cultura, lo cual constituye la esencia de la universidad católica.

El motivo que sirve de título a esta reflexión ha sido tomado de los escritos de Paul Ricoeur sobre la universidad, vertidos al español por iniciativa de la Pontificia Universidad Católica Argentina en el volumen *Ética y cultura* (Prometeo Libros, 2010, Cap. XII y XIII). Como lo hicieron por su parte Jacques Derrida, Michel Henry y muchísimos otros filósofos, también Ricoeur consideró que, justamente, en el escenario de una profunda revolución universitaria (para su caso la de Mayo del 68), la universidad tenía que ser reinventada, para lo cual acuñó la consigna de *la universidad por hacer*. Una tarea semejante es la que nos corresponde hoy, cuando son otras las causas y los efectos de la crisis. Por lo demás, el llamado a esta reflexión ha sido reiterado muchísimas veces y con gran sabiduría por el Magisterio de Juan Pablo II y de Benedicto XVI, cuyos documentos e instrucciones magisteriales son aprovechados y bien recogidos en este volumen.

La Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Católica de Oriente expresan su gratitud a los autores que amablemente han contribuido con sus escritos a la conformación de este libro. Sin lugar a dudas, estos escritos fructificarán en el cometido de invocar una renovada reflexión para afrontar desde perspectivas diversas el presente y el porvenir de la universidad.

Cabe anotar que el libro que ponemos en sus manos es resultado del proyecto de investigación “Humanismo y universidad católica: perspectivas y retos desde la formación humana” (UPB-CIDI/UCO, 2012-2013), liderado por la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Oriente, el Instituto de Humanismo Cristiano a través de su grupo de investigación en Ética y Bioética y el grupo de investigación Religión y Cultura de la UPB.

Referencias

- Einstein, A. (2011). *El mundo como yo lo veo*. Ciro Ediciones.
- Sloterdtik, P. (2000). *Normas para el Parque humano*. Madrid: Siruela.



Primera parte:

Universitas y humanitas



La *Humanitas* como *Universitas*

*Germán Vargas Guillén**

Las Humanidades (Humantora)
deben preparar sin prescribir
Jacques Derrida, 1998a, p. 10.

1. La *humanitas*

De lo que se trata es de mostrar cómo *lo humano es cosa misma de la universidad.*

* Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Postdoctorado en Fenomenología de la Universidad de Texas en Arlington (USA). Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Filósofo de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Entre sus libros recientes se destacan: *Fenomenología, formación y mundo de la vida* (Editorial Académica Española, 2012); *Ausencia y presencia de Dios. Diez estudios fenomenológicos* (Editorial San Pablo, 2011). Es director de la colección “Filosofía Actual” de la Editorial San Pablo y miembro fundador del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).
Correo electrónico: gevargas2@hotmail.com

Gremios ha habido de mucho tiempo atrás, aún los hay; quizá los haya siempre; así, pues,

universitas significaba una comunidad o una asociación, un colegio o cuerpo constituido con miras a un fin determinado. En el Medioevo sigue teniendo este sentido de gremio, corporación y se aplica a todo cuerpo asociativo dedicado a un oficio, por ejemplo, la *universitas mercatorum* o gremio de los mercaderes (Soto Posada, 2007, p. 401).

Pero, ¿cuándo y cómo se torna en *universitas magistrorum et scholarium*, y, luego, en *humanitas*? Esta cuestión nos concierne. “(...) hacia 1208 (...) Inocencio III mandaba a todos los ‘doctores en teología y artes liberales’, (...) volver a recibir en su *universitas* a cierto maestro que ellos habían excluido” (Soto Posada, 2007, p. 401); pero es sólo para 1221 que “la corporación de maestros y estudiantes es reconocida como persona moral y jurídica. Su nombre se hace ya clásico: *universitas magistrorum et scholarium*” (*Id.*).

Nuestro erudito, el doctor Soto Posada, especialista en Isidoro de Sevilla (*ca.* 560-636), en un enlace singular entre el autor de su predilección y lo más destacado de la noción de sujeto de Michel Foucault, llega a la idea central según la cual: “la *universitas* es, en su mediación simbólica como signo que hay que interpretar, *humanitas*: cuidado y cultivo de los saberes en función ético estética: hacer de la vida una obra de arte”. Y, de nuevo, acudiendo a Isidoro, pone de presente el sentido de *humanus*, y de *humanitas*: “*humano*, que siente hacia los hombres amor y compasión. De aquí deriva *humanitas*, por la que nos ayudamos unos a otros” (Soto Posada, 2007, p. 402).

Pero, ¿qué va de Isidoro a Pico della Mirandola (1463-1494)? Pongámoslo de manera explícita, en que “la *dignitas* del hombre radica en que, en cuanto ente, y a diferencia de todos los demás, no posee desde un principio una forma fija de ser (...). Es él mismo en cuanto ente individual el que decide sobre su propia configuración” (Grassi, 1993, p. 187).

¿Qué quiere decir, en este contexto, *humanismo*? En síntesis, con palabras de Grassi, *preeminencia de la palabra*; a saber, “el pen-

samiento filosófico humanístico trata de poner al descubierto justamente la historicidad de la palabra” (Grassi, 1993, p. 64); y, más concretamente, cabe decir: “El problema del humanismo es el de la originaria interpretación existencial que se plantea siempre de manera distinta, y a la que hay que responder adecuadamente en las diversas situaciones por medio de la palabra” (Grassi, 1993, p. 90).

2. La *universitas*

¿Por qué en el siglo XIV, en medio de la polémica entre Juan XXII y Luis de Baviera, aparece *Sobre el gobierno tiránico del papa* de Guillermo de Occam (ca. 1280/1288-1349)? Porque en último término lo que está en discusión es el *poder*, el *poder temporal del papa*. Como lo veremos, estas discusiones relativas al poder son configurantes de la universidad en cada una de sus épocas.

Es, de manera explícita, en la Universidad de París donde por vez primera se da una confluencia de *las naciones*. Allí viene a darse, en su esplendor, “el brillo de la *humanitas* como diversidad en medio de la unidad de la especie humana como *natura*”; y, subsidiariamente, “la nación protege a sus nacionales de los abusos a que pueden ser sometidos en un país extranjero” (Soto Posada, 2007, p. 409). *Universitas* como *humanitas* no es sólo: reino del saber, es universo del poder. Que hoy tengamos que llamar todo esto último: multiculturalismo, plurilingüismo, perspectivas de género, transexualidades, fin de la pigmentocracia y reivindicación de los derechos de las víctimas –como veremos en § 9– es tan sólo una consecuencia necesaria.

Mantengamos nuestra reflexión sobre la universidad:

además del sentido corporativo y sapiencial, esta organización respondía también a consideraciones epistemológicas. (...) se daba cuenta de los pilares de la cultura: el saber, el creer y el poder. (...) Dios, el hombre y el mundo (...). (...) *universitas*: unidad en la diversidad, una desplegada en muchos saberes (Soto Posada, 2007, p. 408).

Para esta corporación son *notas esenciales*: “La primera el carácter democrático de su organización (...). El rector mismo tiene que ser un profesor. La segunda es su autonomía (...). La tercera la libertad de elección de los profesores” (Soto Posada, 2007, p. 410).

No obstante las contribuciones del origen medieval de la universidad, creo que es relevante el título introducido por Giambattista Vico (1668-1744). En sus escritos reiteradamente se usa la expresión *Universidad de Estudios* (Vico, 2002, p. 121, 199, 200, 202). ¿Qué importancia tiene esta mención? Como queda claro, no se trata de un *gremio* cualquiera, sino que en ésta “el asunto que nos ocupa” es “lo que llaman *sapientia*” (Vico, 2002, p. 202), son “*gimnasios públicos*”, y lo son porque allí se hace un ejercicio, ejercicio de la *sapientia* –con el espíritu– análogo al que se llevara a cabo entre los griegos con y del *cuervo*, con objeto de llegar a ser “útiles al Estado” (Vico, 2002, p. 206).

3. La libertad de investigación

No obstante tener una visión de los estudiantes como estamento fundante de la universidad, me parece que es sólo con Vico con quien se llega a establecer el sentido histórico de su rol como deliberante y crítico. Dirigiéndose a ellos, en 1732, los exhorta en los siguientes términos:

que ninguno de vosotros se vea obligado bajo juramento, a guardar fidelidad a las palabras de maestro alguno, (...) que no se vea arrastrado por ninguna moda literaria, (...) que profundicéis en el conocimiento de qué bien acomodan unas disciplinas a las otras (Vico, 2002, p. 203).

La universidad es, en su esencia, *libertad de investigación*. Esta es una *libertad* derivada de un ejercicio filosófico del saber. En este sentido, se da un paso adelante al ver como fundante del sentido estricto de universidad su carácter de Facultad Inferior. Así, dice Kant:

La Facultad de Filosofía, en cuanto debe ser enteramente libre para compulsar la verdad de las doctrinas que debe admitir o simplemente

albergar, tiene que ser concebida como sujeta tan sólo a la legislación de la razón y no a la del gobierno. (...) Cualquier universidad ha de contar, pues, con un Departamento semejante (Kant, 2003, p. 27-28).

Recordemos que en 1798 Kant publicó su célebre ensayo titulado *El conflicto de las facultades*. En él muestra qué relación mantienen las Facultades “Superiores” –Teología (que regula la salvación del alma), Derecho (que regula las relaciones civiles) y Medicina (que regula el bienestar del cuerpo)– con la Facultad “Inferior” –Filosofía (que oficia la investigación)–. ¿En qué consisten las denominaciones “Superior” e “Inferior”?

Resumiéndolo al máximo: para Kant las primeras son “funciones de Estado” sobre las que cabe el ejercicio profesional, pero no la discusión mientras se lleva a cabo el mentado ejercicio. Sea el caso: el magistrado no puede estar más o menos de acuerdo con la ley; el médico no puede deliberar sobre la verdad de los nombres y prescripciones del vademécum; el teólogo no puede discutir la verdad de la Biblia. Estos funcionarios tienen que proceder a fallar, prescribir e instruir, respectivamente.

En cambio, la “Inferior” todo lo pregunta, todo lo pone en cuestión, todo lo somete a la “luz de la razón”: sobre su base no se prescribe; pero se ejercita el despliegue de la investigación como fundamento de cualquier ciencia que, al cabo, tenga que ofrecer dictámenes.

La orientación fundamental de los estudios filosóficos –que debe hallarse en la base de todos los estudios que conciernen a la universidad– se justifica en la medida en que se aspire a tener como base y fundamento de la vida de la academia: la investigación, el intento de dar cuenta racionalmente del qué y el por qué del conocimiento.

Acaso, con dirección a la pedagogía se deba aún decir con Kant (2003) que: la “Filosofía ha de ser libre para examinar públicamente y valorar fríamente con la razón tanto el origen como el contenido de ese supuesto fundamento de la enseñanza” (p. 33).

Es cierto, la idea del “fundamento” ha venido a menos; la pretensión hegemónica del descubrimiento criticista de Kant, que en último término reivindica el primado de la epistemología, es una “curiosidad científicista”. En todo caso, si se habla aún con valor y con vigor de las ciencias queda por igual reivindicado el proyecto kantiano en el seno de la vida universitaria.

Sin embargo, más que conflicto, la emergencia de los estudios culturales, de los estudios sociales, hace que la epistemología y su valor tanto de base como de arconte sea matizado y que, entonces, del conflicto se pueda pasar a hablar de la cooperación en plano de igualdad. Frente a los fenómenos de la *práctica de sí* cabe tanto un *proyecto ético*, como *estético*, como *político*; y la epistemología poco tiene que decir, terminantemente, sobre estos problemas que Kant subordinó al conocimiento. La filosofía como base de todo saber propio de la universidad, de nuevo Facultad Inferior, no sólo cuestiona las ciencias, sino que procura una auténtica cooperación con los saberes y la construcción de un sentido de mundo que reivindica la vía del pensamiento –más que la ciencia–.

La universidad es tal si se funda en y por la investigación. Es cierto, en la más reciente historia, por las necesidades de responder a la ampliación de la oferta –quizá, precisamente, a partir del célebre *Mayo del 68*–, en ella convergen la *escuela técnica* y la *escuela profesional*. En muchos momentos, con desmedro de la *investigación*. Con Kant, entonces, se trata de reivindicar el *carácter investigativo de la universidad*, de preservarlo como su *función fundante*.

4. La preservación de la memoria

En muchos sentidos, el problema de la universidad es el de la *escritura* y en ella las relaciones entre *Arkhé*, *Arca*, *Arcano*, *Arconte*, *Archivo*, *Patriarca*, *Archi-Patriarca*. Son relaciones de, con, por y para la *memoria*. Pero, ésta, ¿cómo se instaura?, ¿cómo se preserva? Y, en últimas, ¿cómo se logra que se convierta en el más estricto sentido del término en *don*? En medio de esta relación con la *memoria* es que aparece y se despliega, en su radicalidad, la *escritura*.

Cuando cada vez más la vida de la academia está determinada por “estándares de productividad” (científica y tecnológica), que se “mide” bajo “indicadores” (de artículos publicados en revistas indexadas, de libros, de traducción, de patentes, de número de citaciones, de “venta” de servicios), la *escritura* misma tiende a convertirse en *mercancía*. Entonces se hace imperativo *volverse* contra la *escritura*, y, en esencia, *desconstruirla*. Y el sentido de esta operación no es *devaluarla* o *destruirla*, sino, exactamente, *desnudarla en su origen*. Su recepción acrítica significa tanto como convertirla en un *instrumento de imposición*, de *dominio*, en fin, reducirla a una mera función de *dispositivo de control*.

Vista en sí la *escritura*, hay un abismo entre concebirla como *instauración*, *institución* y *arcano*, por una parte; o, en cambio, plantearla como *huella*, como *indicio*, como *fenómeno inmotivado* –cabe decir, como *diferencia*– (Derrida, 2005, p. 60 ss.). Si en general hay un lugar donde quepa decirse que “la escritura es el juego en el lenguaje” (Derrida, 2005, p. 65) es en la universidad. Pero, ¿cómo se juega en ese juego? Es evidente: se puede tratar como un *arcano* –revelado de tiempos inmemoriales, dado a los patriarcas para ser preservado, interpretado y transmitido– que busca determinar mediante las regulaciones; es posible la determinación por la *performatividad*. O también se puede tratar a partir de “la tesis de la *diferencia* como fuente de valor” (Derrida, 2005, p. 68). Aquí, como se verá más adelante (§ 6), se tiene que optar por un despliegue de la acción del profesor como *patriarca* (que en cuanto *patri-arca* tiene no sólo la función paterna y patriarcal de fundar lo memorable, sino de establecer lo que se conserva en el arca, lo que se destina a ser como *arcano* que sea una y otra vez *rememorado*) o del profesor como *profeso*, como *profeso de lo utópico*. Aquí se abren no sólo concepciones de universidad; también prácticas y caminos de realización.

Quien se doblegue a la comprensión de la *escritura* como *mercancía*, sí, por cierto, la *entrega –traditum, tradere–*, pero a cambio de...; quien la vea como *huella* la *ex-pone, dona*, en cierto modo, con el carácter de una *apuesta* que estrictamente es un *albur*. ¿Cómo la *recibe* (puesto que también la *entrega –traditum, tradere–*) el *otro*, el *radicalmente otro* –que es el estudiante, el oyente, el ciudadano?, no depende de él, en cuanto *donante* que *entrega* a un *donatario*.

La universidad es espacio de la *escritura* como *don*. Y, por cierto, éste parte del hecho de que es, en su esencia, *incondicionado*. Lo *dado* en el *don* lo es sólo cuando no se espera: retribución, devolución, pago, retorno, gratitud; cuando no se deriva de lo dado: contrato, contraprestación, obligación, obsecuencia. De ahí que la universidad sólo pueda ser pública, función pública (Derrida, 1998a). En su *incondicionalidad*, y por ella, la universidad es: “una ética de la hospitalidad (una ética como hospitalidad) y un *derecho* o *política* de la hospitalidad” (Derrida, 1998b, p. 37) que funda “la razón en la enseñanza” (Derrida, 1998b, p. 45) y, por ello, es *fraternidad* y *humanidad* (Derrida, 1998b, p. 93).

Acaso sea imposible pensar la universidad sin sus fuertes relaciones con la *tradición*, pero, al mismo tiempo, es en ella donde se crean las condiciones para su *ruptura*. La universidad es *espacio* para la *simbiosis* de *tradición* y *ruptura*. Y tal *simbiosis* se despliega en el *ejercicio de la memoria*, en la *incorporación* de lo experimentado y vivido por generaciones, para el debate actual, en función de un horizonte de sentido.

Los anteriores enunciados no están exentos de problemas. El que aparece como primero y más relevante es, precisamente, ¿qué entender por *memoria*?; y, con ello, ¿qué es lo *memorable*?; y, si hay algo memorable, ¿quién lo determina?; ¿cómo se establece, se conserva, se transmite? Son, pues, las relación *saber-poder* las que quedan al descampado.

Y si, como de hecho ocurre, la *escritura* –*phármakon* se reconoce desde Grecia– se convierte no sólo en sistema de *memoria*, queda de inmediato formulada la cuestión –que viene de Platón y vuelve a poner de presente Derrida–: ¿es ella *remedio* o *veneno*?

5. La liberación de la memoria

¿Cómo operar una liberación de la memoria? En primer término, los miembros del cuerpo universitario tienen que partir del hecho de que, con respecto a la *tradición*, son *deudores*, pero no *esclavos* de

ella. Más bien, ellos son *profesos*. ¿En qué consiste este carácter de *profeso*, propio del universitario?; ¿qué, entonces, es lo que *profesa*?

En síntesis, lo que *profesa* el *profeso* es “una profesión de fe, un compromiso, una promesa, una responsabilidad asumida”, y todo ello exige producir “el acontecimiento del que hablan” (Derrida, 1998a, p. 4). Y todo esto viene a ser “*como si*” se diera una entrega “a la arbitrariedad, al sueño, a la hipótesis, a la utopía” como primera posibilidad, bajo el supuesto de que todo ello no es más que un “fermento destructivo” –segunda posibilidad–, que al cabo se expresa como *obras* –tercera posibilidad– (Derrida, 1998a, p. 5-6).

Así, pues, la universidad, más que un éxtasis, es “desde su principio, y en principio una ‘cosa’, una ‘causa’ autónoma (...). En un pensamiento, en una escritura, en un habla que no serían sólo unos archivos o producciones de *saber*, sino lejos de cualquier neutralidad utópica, unas obras performativas” (Derrida, 1998a, p. 7); pero, es claro, aquí la performatividad “desborda el puro saber tecno-científico”, más bien, en cuanto *obra*, es ante todo y sobre todo *obra de arte*.

El *profesar del profeso* consiste en “*declarar, declarar públicamente*”, y, de ello, deviene el que “Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad, (...) declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra, (...) declaración que profesa prometiendo” (Derrida, 1998a, p. 7). En esto consiste lo *tópico* de lo *utópico*. Así, en último término, *profesar* viene a ser tanto como *constituir un lugar de enunciación*; sólo que los enunciados –la producción de enunciados– *descontruyen* lo *dado* –la *donación*– que se ofrece como legado, con entrega, como tradición; y, al mismo tiempo, *anuncian*, puesto que *se profesa*, y *despliegan* el *acontecimiento*; así, pues, el *profesar* “produce acontecimiento a partir del ‘como si’” (Derrida, 1998a, p. 9).

El *profeso* se las ve, tiene que vérselas, con lo *arcano*; pero lo toma y lo dimensiona como *archivo*; es decir, no *transmite* una verdad ni revelada, ni inconcusa. Más bien, se juega por una *doctrina*, la sienta, la hace pública; y, sin embargo, “El acto de *profesar* una

doctrina puede ser un acto performativo, pero la doctrina no lo es” (Derrida, 1998a, p. 9); es decir, al sostener –y sostener en público– una doctrina, *hace cosas con palabras*, crea una *fe* en lo que tiene *fe*; pero de ello no se desprende una iglesia, una secta, ni siquiera una ideología; más bien, de allí se desprende un *movimiento*, una *escuela*, un *ejercicio crítico* –que hace vivir la *fe* en el *profesar*, no en las doctrinas profesadas–.

Como “compromiso público”, el *profesar del profeso* es una “responsabilidad ético-política” que, para ser auténtica expresión de la universidad, se rige y realiza bajo “el principio de resistencia incondicional” (Derrida, 1998a, p. 9); y, este “compromiso testimonial” que es “una libertad” asumida como “una responsabilidad juramentada”, como “una fe jurada”, da con el hecho de que esta “fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir” (Derrida, 1998a, p. 11). Esto es, el pleno derecho del ejercicio de *resistencia* trae por contera la *responsabilidad*, el tener que *responder*, el *dar cuenta*.

6. La actualidad

¿Es, en efecto, la universidad un *espacio político*? La más elemental de las lecturas –que hablen de Aristóteles a Marx– del *zoon politikón* dan por afirmar taxativa y, en cierto modo, dogmáticamente, que la vida universitaria, de suyo, es *política*. Lo que yo quiero poner bajo la mira de la *desconstrucción* es la serie de paradojas y perplejidades que trae consigo este supuesto. Yo creo que al pensar “el *hoy*” –su *actualidad*– de la universidad ella es, al mismo tiempo, *efecto* y *dispositivo político* –vista desde el *afuera*–, pero, en sí, ella es el “último reducto del saco materno”, un *espacio prepolítico* –vista desde el *adentro*–.

Arendt nos recuerda que, en la *polis*,

la libertad se localiza exclusivamente en la esfera política, (...) la necesidad (...) es un fenómeno prepolítico, característico de la organización doméstica privada, y (...) la fuerza y la violencia se justifican en esta

esfera porque son los únicos medios para dominar la necesidad (...) y llegar a ser libres (Arendt, 1993, p. 43-44).

Entonces, aquí, nos preguntamos: ¿es la universidad una *organización doméstica*?, y, si lo es, ¿en qué sentido?; ¿hay en ella un “cabeza de familia” –*pater familias*– que tenga en sus manos “el monopolio del poder y de la violencia” (Arendt, 1993, p. 44), aunque este *monopolio* sea meramente *simbólico*?

Se pecaría de ingenuidad si se dijera que, en su esencia, la relación de los universitarios es una *relación entre iguales*. Por el contrario, se trata de relaciones *asimétricas y performativas*. En cuanto *asimétricas*, es claro de su origen a hoy que hay *profesores y estudiantes*; y que, desde luego, son miembros de la universidad los cuerpos administrativos; pero que estos últimos, pese a que su acción tiene *efectos* sobre la vida institucional, no son, ni representan, ni indican *autoridad académica, saber*.

En cuanto *performativas*, en las relaciones *adentro* de la universidad –dada su asimetría– se establece por anticipado *quién sabe, quién debe aprender*; y, el primero de ellos establece, *mutatis mutandis, qué se debe aprender*. Es cierto que, al crear un *escenario* como un *grupo de investigación* o una *práctica de investigación*, se “igualan” las relaciones, pero no se pierde el *lugar de la autoridad*, no desaparecen las *relaciones* –estrictamente regladas o reguladas– *de poder*. Como en cualquier otra *organización patriarcal*, en la universidad “o se respeta la autoridad o se acaba el regimiento”. Entonces, la *investigación* –entre *profesores y estudiantes*– es una vía para la democratización del *saber*, de las relaciones de *poder*, de la estructura de la *autoridad*. Pero estar en la vía no es haber llegado a las relaciones igualitarias.

Voy a valerme de otro argumento de Arendt para mostrar el primer lado –el *prepolítico*– de la universidad, su *adentro*: “con el ascenso (...) del ‘conjunto doméstico’ (*oikia*), o de las actividades económicas a la esfera pública, la administración de la casa y todas las materias que anteriormente pertenecían a la esfera privada familiar se han convertido en interés ‘colectivo’” (Arendt, 1993, p. 45).

El *colegio*, la *colegatura*, hace “mismos” o “pares” a unos y los diferencia de “otros”; a *unos: profesores*; a *otros: estudiantes*. Y todos son *comunitas* en materias ante las cuales todos son *iguales*: de un lado, el presupuesto, el espacio, las posibilidades de acción, la estructura organizativa –el *adentro*–; de otro lado, las amenazas externas, el conflicto exterior, la concepción de Estado –el *afuera*–.

Situémonos, todavía, un momento más ante el *adentro*. Nos lo recuerda Arendt:

El concepto medieval de “bien común” (...) sólo reconoce que los individuos particulares tienen intereses en común, tanto materiales como espirituales, y que sólo pueden conservar su intimidad y atender su propio negocio si uno de ellos toma sobre sí la tarea de cuidar este interés común (Arendt, 1993, p. 46).

Y, ¿qué es un rector, o un decano, o jefe de departamento?; e, incluso, vistas funciones más académicas: ¿en qué consiste el rol de un *profesor*, de un *líder de grupo de investigación*, de un *director de proyecto*? Se puede matizar con eufemismos. Yo prefiero decirlo abiertamente: en un rol de *pater familias*.

Me parece que, hasta aquí, mi descripción no es un *juicio de valor*. Pero ahora doy ese paso: ¿sólo puede existir la universidad a condición de mantener, preservar y proteger una *estructura patriarcal*?; y, ¿sólo se puede ser *profesor* en cuanto *patriarca* que vuelve una y otra vez, recitativamente, a exponer lo *fundacional* del un *texto* que ha sido *archivado* por su *autoridad*, por la autoridad de un *archipatriarca*? Por mi negativa a aceptarlo es que, justamente, me parece que hay ante nosotros la tarea de *desconstruir* el concepto de *soberanía* (Derrida, 1998a, p. 3) que fácilmente se invoca en la universidad: *soberanía*, quizá sí, pero, ¿de quién?, ¿para qué?; y, si se puede responder a una y otra cuestión: ¿cómo se regula?, ¿cómo se legitima?

Creo que esto de la *soberanía* –que quizá es, en su esencia, el sustrato último de la *autonomía universitaria*– tiene que ver con el *afuera*, esto es, con lo *público*.

Primero: *Público* “significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (Arendt, 1993, p. 59); y en ello cumple un papel esencial “la narración de historias” tanto como “la transposición artística de las experiencias individuales” (*Id.*).

Segundo: Mientras, dado el *mundo* como algo *entre*, algo *común*:

Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre quienes se sientan a su alrededor, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo” (Arendt, 1993, p. 62);

allí en este mundo cabe y tiene sentido la exhortación de Vico: “aplicaos con mente heroica (...) a los estudios científicos” (Vico, 2002, p. 211), pues, de nuevo, como dice Arendt: “Si el mundo ha de incluir un espacio público, no se puede establecerlo para una generación y planearlo sólo para los vivos, sino que debe superar el tiempo vital de los hombres mortales” (Arendt, 1993, p. 64).

Tercero: Aquí propongo un enlace con la idea del *heroísmo* de Vico, con *lo público* en Arendt. Lo *público* es ámbito para la “trascendencia en una potencial inmortalidad terrena”; y, sin ésta, “ninguna política, estrictamente hablando, ningún mundo común ni esfera pública resultan posibles” (Arendt, 1993, p. 64). Más aún, el abandono de este ideal de trascendencia es la crisis misma de la modernidad, y, con ello, la crisis de la universidad; esta crisis es la de “la inmortalidad, (...) por la (...) pérdida de preocupación metafísica hacia la eternidad” (*Id.*).

Vuelvo a las preguntas precedentes, ahora renovadas por la idea del *afuera*: ¿hay *archipatriarca* en la *esfera de lo público*?, ¿tiene validez la *instrucción* en el *campo agonal del saber*? *Puertas adentro* del salón: la *soberanía de la autoridad del saber* —en una versión casi chistosa— recae en el profesor; *puertas adentro* de una determinada universidad tal *soberanía* —aunque restrictivamente— se *dispersa*, se *difumina*, pero, en todo caso, se conserva, se mantiene, se prote-

ge, se valida, se reproduce. Por eso, sin más, se exige el *afuera*. En el *campo agonal del saber*, esfera efectiva de la universidad, todo lo dicho por todos: ¡está sujeto a crítica! En fin, hay búsqueda, pero no hay lugar de la *verdad*; hay *autores*, pero no hay *autoridad*. Hay sistema de *producción* y de *reproducción simbólica*, pero no se valida como dispositivo de control, de imposición, de homogenización; hay *valoración*, pero no hay *sistema de evaluación*.

En el *campo agonal del saber*, es cierto, hay *scholars* —que “se las saben todas”, diga Ud., sobre Marx, sobre Husserl o sobre Freud, o sobre el que se le ocurra; “que saben cuál es la edición canónica” del texto que fuere—; “el *scholar* repite, en cierto modo, el gesto del padre” (Derrida, 1994, p. 21). Pero, ¿cómo enfrentar las *cosas mismas* de la política, de la sociedad, de la cultura, de la economía, de la constitución de subjetividad, de la *resistencia*?

Ud. verá a un *académico* de *x* o *y* universidad como columnista de periódico. Ud. podrá constatar que los puntos de vista que expone —tal vez con mucha más bibliografía a su haber que cualquier otro ciudadano— son cosas simples, esquemáticas, vecinas o hermanas del sentido común. Y, por muy erudito que sea el *académico*: Ud. —quizá con el uno o menos por ciento de información— con tranquilidad tenderá a refutarlo, si no lo convence, o a ampliar los argumentos del autor si es que los ve convincentes. Aquí es donde, en efecto, se configura el *campo agonal del saber*.

Ud. asiste a foros, a seminarios, a congresos: allí ve que un *magister magistrorum* es *uno más* en medio de pares; que, al cabo, todos quedan ante la perplejidad, ante el asombro, ante las cuestiones no resueltas. Y Ud. encuentra un camino, o la señal de un camino, para hacer su propia apuesta, su propia búsqueda.

El *campo agonal del saber* no convierte a los académicos en decisores, en constructores de políticas, en administradores. De hecho cuando aquellos se avienen a estas funciones cesan en las funciones que los *empoderan* y constituyen como académicos. Vea Ud. a uno o dos matemáticos haciendo política —tal vez: *buena política*—: han cesado en la investigación matemática. Vea Ud. un historiador diri-

giendo una biblioteca: ahora sus asuntos son las compras, las requisiciones, la construcción de mesas; quizá esté, en parte, haciendo la historia, pero no investigándola. Los ejemplos se pueden multiplicar casi hasta lo infinito.

Entonces, ¿en qué consiste el carácter del *campo agonal del saber*? Puede ser una respuesta reduccionista, pero mi respuesta provisional es: *la creación de opinión pública que empodera a la ciudadanía*.

La universidad –en cuanto *gimnasio* en el sentido que le ha dado Vico y que hemos expuesto ya (§ 2)– es un lugar o un espacio, un *adentro*, para preparar *intervenciones públicas* –en esto, creo, es notable el concepto de *acción* en cuanto *arte de la plástica social* llevado a cabo por Joseph Beuys– en un *afuera*. Mi tesis es que la *soberanía* es sólo del *soberano*, de la *ciudadanía*; y que la universidad tiene que inventar no sólo *sentidos y argumentos* de *valor público*, sino maneras de insertarlos en la vida ciudadana. Esto es lo que significa, para mí, la relación de la universidad con la *actualidad*, con “el hoy”. A esto lo llamo una *política de las ideas* que se orienta a la configuración de un *ideal político*.

7. La conquista del ciberespacio

Ahora avengo *universidad* y *condición postmoderna*. Para mí esto significa pensar la *desterritorialización de la experiencia humana de mundo*. En principio, *modernidad* o *actualidad* es disorde con *postmodernidad*; mientras la primera es un *modo de vida*: el *actual*, el *vigente*; la segunda –como quedó dicho– es una mera *condición*. Para mí, tal *condición* está caracterizada por las configuraciones tecnológicas –nuevo *lugar del saber* que reconfigura las *relaciones de poder*– del mundo en que efectivamente vivimos: *actuamos* –incluyendo en la *acción* los modos de la *espera*, la esperanza, el amor, el dolor, el pensar–, nos *comportamos* –sobre la base de valores y de expectativas que obran activa o pasivamente en nuestra conducta– y *morimos* –con o sin asistencia, por cese de las potencias naturales o por efecto de una decisión deliberada–.

Pero, en esa síntesis entre *modernidad* y *postmodernidad* –vista desde la *desterritorialización*– también se alude a los problemas relativos a las *identidades nacionales* y a la *ciudadanía sin nación*, respectivamente. Si para las primeras la nación se entiende “como un conjunto de individuos que habita un territorio ancestral y que se une en torno a una historia, un lenguaje, una religión y una cultura comunes”, la segunda se caracteriza por “la diversidad cultural, (...) incompatible con el concepto de nación” (Bonilla, 2010, p. 13). De igual modo, para aquellas el “Estado-nación debe ser un ente soberano”, mientras la segunda adviene de “migración masiva de individuos, (...) decaimiento del concepto tradicional de soberanía nacional, y (...) debilitamiento del Estado social” (Bonilla, 2010, p. 14). Esto permite ver que “Hoy los Estados tienen niveles de autonomía mucho menores que los exigidos por el concepto de soberanía absoluta”; lo cual se traduce el “carácter poroso de la soberanía de los Estados” (Bonilla, 2010, p. 18).

Ese contexto de *desterritorialización* es un *lugar* donde “la hegemonía mundial del liberalismo neoclásico, (...) la consolidación y el desarrollo de una burocracia internacional que promueve una agenda política internacional (...) y el fortalecimiento de organizaciones gubernamentales transnacionales” imponen “a los países las decisiones de sus directivas” (Bonilla, 2010, p. 19).

Puesto este contexto de referencia que induce a hablar de *ciudadanía sin nación*, y dado que hemos sentido que la universidad es *política de las ideas* que se valida en cuanto *ideal político* de la *ciudadanía* en y como *opinión pública*, entonces, nos preguntamos: ¿cómo se da –previo diseño– esta validación?

Nuestra tesis, siguiendo a Pierre Lévy, es que esto exige poner por obra la construcción de la *inteligencia colectiva*. En primer término, ésta exige “que el saber se convierta en un primer motor” en el cual se construya “un nuevo espacio antropológico” consistente en “un sistema de proximidad (espacio) propio del mundo humano (antropológico) y por consiguiente dependiente de las técnicas, de las significaciones, lenguaje, las culturas, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas” (Lévy, 2004, p. 16). Ahora

bien, este proyecto exige la configuración y despliegue de la *inteligencia colectiva*, esto es, “un trabajar en conjunto (*inter legere*), no sólo de ideas, sino también de personas, ‘construyendo sociedad” (Lévy, 2004, p. 18), en la cual “expongamos explícita, abierta y públicamente el aprendizaje recíproco como mediación de las relaciones entre los hombres”, en donde “el conocimiento (...) es también un *savoir-vivre*” (Lévy, 2004, p. 19). Así, entonces, la *inteligencia colectiva* es “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004, p. 20).

Y, me parece, resulta así evidente, que esta *desterritorialización* —que hace o crea un nuevo sentido de universidad y de práctica universitaria— es “un *continuum* semiótico” que ubica “a los receptores (...) situados en el centro”, despliega “un *continuum* de lectura-escritura” y permite que se borren —o tiendan a borrarse— los “microterritorios atribuidos a los ‘autores””, precisamente, por “la pragmática de creación y comunicación”, las “distribuciones nómadas de informaciones” (Lévy, 2004, p. 73). En fin, se trata, con la *inteligencia colectiva*, de desplegar un “sistema de comunicación y producción, un acontecimiento colectivo, que implique a los destinatarios, que transforme a los intérpretes en actores” (Lévy, 2004, p. 74). En síntesis, esto es “guiar la construcción del ciberespacio” mediante un “criterio de selección ético-político” con el uso de “instrumentos que favorecen [el] vínculo social por el aprendizaje y el intercambio de conocimientos”, con “métodos de comunicación aptos para escuchar, (...) integrar y reconstruir la diversidad”, con “sistemas que tienden al surgimiento de seres autónomos”, e, “ingenierías semióticas [para] explotar y valorizar el beneficio del mayor número de yacimientos de datos, el capital de competencia y la potencia simbólica acumulada por la humanidad” (Lévy, 2004, p. 78-79).

8. La perspectiva provinciana

El *oikos*. A menudo escribo en mi casa. Tomo una taza de café, preparado a mi entero gusto. Mientras escribo: oigo noticias y muchas

veces consulto –sobre mis materias de análisis– a mis colegas en Medellín, Cali, Popayán, Bucaramanga, Arlington y Ámsterdam. Recuerdo haber tomado, con ellos, en su compañía –individualmente o en grupo– una taza humeante de café fresco, recién preparado, hablando sobre la manera de prepararlo –cada quien en su casa–. Incluso hemos comparado nuestros “instrumentos de preparación del café”. Hemos seguido estudiando nuestros temas habituales, de filosofía. El *oikos*, ahora, es un “entero adentro” que se ha vuelto, a su manera, una “pura exterioridad”; y, de retorno, es una “exterioridad” que se ha “interiorizado”.

El asunto, pues, es que ahora nuestro *habitar* simultáneamente es un *lugar de refugio*, de *abrigo*, de *acogida*, y un *espacio* abierto de *intervención pública*, de *debate*, de *confrontación*, de *intercambio*. En cierto modo, es una *domesticación* de las interacciones, y una *publicidad* de lo propio. Y, exactamente, ¿dónde está la universidad, el foro, el aula? Es cierto, con experiencias políticas como las desplegadas en la campaña presidencial de Barack Obama o, en el caso colombiano, la de Antanas Mockus en el contexto de los *entornos virtuales*: ¿dónde está el límite? ¿Qué es lo que se tiene que poner en discusión en un *foro*, en un *blog*?

El *campo agonal del saber* creado por los *entornos virtuales* no tiene *límites*; es cierto que de nuestras interacciones dentro de ellos “queda (...) una huella virtual”, y que la universidad en su “definición tradicional” se considera como “un lugar idéntico a sí mismo”, con lo cual limita “la reemplazabilidad de los lugares en el ciberespacio” (Derrida, 1998a, p. 8-9). Entonces queda la situación: o se abre al *campo agonal del saber* en el contexto de los *entornos virtuales*, o se mantiene *encerrada* en un *espacio de conservadurización*. La universidad es archivo y función archivadora; y “*todo* archivo (...) es a la vez *instituyente* y *conservador*. Revolucionario y tradicional. (...) guarda y pone en reserva, (...) haciendo la ley (*nómos*) o haciendo respetar la ley (...) una ley que es la de la casa (*oikos*), la casa como lugar, domicilio, familia, linaje o institución” (Derrida, 1994, p. 5).

Pero, en casa, nuevo espacio de *desterritorialización* y de *reemplazabilidad*, quien funge –o pretende fungir– como *pater familias*

expone su voz como una más. Su voz existe; lo que se ha desfigurado, transformado o desaparecido es su sentido de *autoridad autoritaria*. Lo que queda, entonces, son sus *enunciados: performativos, desiderativos, emotivos*. Ellos abren un horizonte en medio de los horizontes en juego –*divergencia, convergencia, expectativa*–. Aún quien hace las veces de “cabeza de familia” –progresivamente sin funciones de *pater familias*– se encuentra cada vez más –hora a hora, día a día– *ex-puesto* en un *campo agonal* en las relaciones de *saber-poder*, incluso en el que fuera *lugar de la labor*, de la *domesticidad*, de lo *privado*.

Lo local e incluso *lo íntimo* se han politizado, se politizan, a cada momento. *Lo público* –en tanto *esfera de argumentación*– se entroniza en el campo de las relaciones íntimas –reproductivas, alimenticias, en fin, domésticas–. Y el *poder* se hace o más *compartido* o más *descentrado*; la escena misma de la convivencia tiende a relaciones dialógicas, argumentativas, democráticas. No es que estos rasgos se asuman por gusto o incluso como una decisión voluntaria de las partes. Son efectos de reacomodamiento: de mujeres en el mercado laboral, de sexualidad no reproductiva, de mediatización de las relaciones en el seno de la familia; de emergencia de nuevos roles masculinos; de interdependencia en la economía doméstica; de derechos de los niños y de los jóvenes, de derechos al libre desarrollo de la personalidad.

Que estas *líneas tendenciales* hayan emergido no implica una total transformación de la institución familiar –de *lo local*, de *lo íntimo*–, sino más bien una *crisis*: de la *subjetividad*, de los *procesos de subjetivación*, de las *estructuras de sujetación*. Empero, esa *crisis* no es, en sí, un peligro. Es la puesta en cuestión de los *criterios ordinales tradicionales*, de las *formas atávicas de autoridad* que se tornan *autoritarismo*; es, a su turno, un *peligro* –si así se llegara a juzgar–, *pero mucho más una oportunidad*.

La *desterritorialización* y la *reemplazabilidad* no son un asunto que afecte, entonces, sólo a la universidad. Son, por igual, afectadas por ella: la familia, el mercado, la nación, el Estado, los Estados-naciones; el saber, el poder, el querer; la reproducción, la alimentación, el habitar –la *labor*–. Y, sin embargo, es allí donde *vivimos*; y, por

tanto, es esto: la esfera de nuestras vivencias, de nuestra experiencia de mundo, de nuestros horizontes de ser lo que queda como *cosa misma* no sólo para la reflexión, sino para la acción de la *humanitas*.

9. El cuerpo

Nuestros mestizajes son como “archivos de piel o de pergamino cubiertos de escritura que (...) [se] portan muy cerca del cuerpo, en el brazo y en la frente: *en pleno cuerpo*” (Derrida, 1994, p. 23); la vuelta al cuerpo es la vuelta a “una *impronta* más arcaica, (...) singular cada vez, impresión que casi no sea un archivo ya sino que casi se confunda con la presión del paso que deja su marca aún viva sobre un soporte, una superficie, un lugar de origen” (Derrida, 1994, p. 46). Es la vuelta a la *huella*. No a la *inscripción* —que se hace *insti-tución*; y, por tanto, se controla y controla—, sino a la *levedad de la memoria*: de la que portamos y somos como cuerpo; y, simultáneamente, olvidamos, se torna pasiva. Aquella que sólo se nos recuerda en nuestra situación de extraños, de extranjeros, de extraviados.

El *cuerpo* es *razón del recuerdo, anamnesis, razón anamnética*. Como nos lo recuerda Walter Benjamin: *razón de los vencidos*; e, incluyendo ésta, *rostro*, ética como filosofía primera —según lo establece Levinas—, *reconocimiento del otro*, de que él es la *primera persona* —y no yo—. Es cierto, *este cuerpo* —que *no tengo, que soy*— es rastro de rostros: de mis predecesores, de mis sucesores. Yo soy, entre ellos, una *pura medianía*, un tránsito, entre un *haber-sido* y un *poder-llegar-a-ser*.

Este *cuerpo* es el único que se puede, como tal, experimentar: sufriente, solidario; odiado, amado; indiferente, comprometido; ausente, presente; en fin, *propio*. Y si indagamos en dirección de una *antropología* —*humanitas*— es, precisamente, partiendo de la *corporeidad*. Como presupuesto, entonces, se acepta que: *el cuerpo es punto de partida y de llegada de una ética del reconocimiento*. Conocimiento, reconocimiento, cuidado, respeto y tolerancia de sí que se hace en todos los casos ante, con y por un *alter*. Y no sólo soy cuerpo —aislado, monadológico, egocéntrico—, sino que todo *tú* es *cuerpo*. Y nos conocemos y reconocemos. Lo sagrado de la vida no

es, pues, abstracción: es *encarnación*, esto es: *cuerpo espiritualizado; espíritu incorporado*.

Sólo aquí, bajo el mutuo reconocimiento de *cuerpos-en-el-mundo* como asunto de una ética como filosofía primera, cabe el despojo del etnocentrismo, de la pigmentocracia –en los distintos modos de racismo–, del sexismo, del clasismo. Y que se sepa: sólo la universidad –concretamente la pública– es este espacio de reconocimiento de la corporeidad como se da, como se manifiesta, como se ha venido concretando desde la historia ancestral –concretamente, de América Latina–. Poner como cuestión universitaria la corporeidad es, en resumidas cuentas, dar un giro de la formación de *mentes sanas* –¿desde qué prejuicios, desde qué intereses hegemónicos, desde qué ética segregacionista?– a plantearnos el pluriculturalismo, el plurilingüismo, la diversidad, las diferencias de género, el reconocimiento de las comunidades LGBTI como una *precondición* de las *políticas de resistencia*.

La universidad, sí, de antaño es un *cuerpo*, una *corporación*. Nuestra cuestión es cómo regresar conceptual, política y prácticamente al *cuerpo* no como “analogía explicativa”, sino como *cosa misma* de la construcción de la *diferencia* que *emerge* de la *desconstrucción*: de las estructuras patriarcales, de los conceptos hegemónicos de autoridad, de la tradición. Y, sin embargo, tal *desconstrucción* no es una *destrucción*. Como se ha mostrado: es la apertura y el engrandecimiento del *campo agonal del saber* y de sus relaciones de *poder*. Sólo poner al descubierto y como tema las formas más arraigadas de segregación, de manipulación y de exclusión: de cuerpos, prácticas y usos –más o menos criminalizados por la ideología dominante–, sólo abrir y desplegar el *campo agonal del saber y de las relaciones de poder*, sólo una universidad que hace público el debate sobre la intransigencia, el dogmatismo y la imposición, vuelve a liberar desde sí las potencias de la reflexión para comprender lo humano, la *humanitas* en el decir del “hoy”, de la *actualidad*.

¿Se concluye de antemano que “todo vale”? ¿que la moral es impostura?, ¿que da lo mismo la pederastia que la pedagogía?, ¿que se vale el acoso, tanto como la deliberación? Desde luego: *no*. En cambio, está en debate el *presunto criterio de verdad* desde donde se

hacen descalificaciones, acusaciones, indagaciones, persecuciones, insultos y exclusiones. Se trata, pues, de volver a la universidad en cuanto *Facultad Inferior* para que en ella todo sea materia de estudio, de investigación.

Y si, como lo aseguramos, *aprende el cuerpo* —con todo, a saber: cultura, historia, tradición, mestizaje, y, también, sus funciones mentales—, se trata de que el discernimiento, la decisión racional, la ética sean una construcción de cada quien —*intuitio personae*— que se diferencie de las normas, de los códigos, de la Constitución y, sin embargo, al ponerlo todo en cuestión: se mantiene en armonía con el marco regulador, normativo y constitucional que sirve como suelo a la convivencia, a la paz, a la vida en comunidad. En la universidad, son la *política como deliberación* y la *Constitución como marco de referencia del común*, del vivir en común, los que abren las *libertades*: de investigación, de aprendizaje, de enseñanza, de cátedra, de libre desarrollo de la personalidad, de información.

10. Lo utópico

¿Cómo, entonces, pensar la universidad “hoy”, en la *actualidad*? Mi tesis es que la universidad, si por algo se caracteriza, es por dar *espacio* —o por ser *lugar*— a la esperanza, al amor, a los sentimientos, a los afectos. Desde hace años, siglos, se ha defendido la universidad como *espacio del saber*, como *poder del saber*; y yo estoy de acuerdo con esa idea, precisamente si no se reduce lo que quiere decirse con la palabra *saber*.

Mi idea es que una vida sin arte es un sinsentido, es una experiencia vacua, es un vivir frívolo. Y lo es porque reduce todo a *conocer* —describir, explicar, predecir, prescribir— y, por tanto, se decapita el *saber* —recordar, imaginar, fantasear, ensoñar, suponer, narrar, interpretar, en fin, vivir— en su sentido pleno y total.

Yo defiendo la universidad en cuanto *u-topía*, en cuanto *lugar* que permite *imaginar* o *desplegar* o *crear* lugares no vistos, ni siquiera soñados, lugares que no se pueden decir en y con el cálculo de predi-

cados, pero que emergen en el verso –inolvidable, el que vuelve y acude cuando la vida se encuentra en límites, cuando la existencia es una desazón completa– de Aurelio Arturo. Yo creo en la universidad que nos recuerda el *haber-sido*, el *poder-llegar-a-ser*, tal vez con una obra de teatro, con una imagen del Ché, con un grafiti, con un *performance*, con un “rito de iniciación”. Yo imagino una universidad con espacio y tiempo de los jóvenes para la ensoñación –como cuando uno los ve leyendo “lo que no toca”: la poesía, la literatura, los periódicos–. Yo gusto de una universidad en la cual la comunidad comparte recursos en red, procesos de escritura, imágenes alternativas. Y desde luego, yo actúo como agente de un sentido arcano de universidad, que se afirma en el *saber* y desde allí, con todo y la desconstrucción que esto merece, se juega en relaciones de *poder* en función de lo *todavía-no*, de la *esperanza*. Y, en medio de esta “contradicción performativa” (*afirmación del saber-juegos de poder*) asumo que es posible tener relaciones respetuosas y solidarias con los colegas, incluso afectuosas; que con los estudiantes es posible llegar a tener una comunidad de intereses y de afectos en torno a un *sentido de ser* y una construcción de *proyecto*; y, suene como sonare, que es posible convivir en la comunidad de los universitarios bajo un *auténtico altruismo* que, según el mismo Comte llegó a afirmar, se asume como lo más granado del *humanismo*, de la *humanitas*. Sólo que ese *auténtico altruismo* debe su *autenticidad* –como lo indica Arendt– a que ocurre en “un espacio público” y a que, en ese mismo sentido, es *política deliberativa*; entonces, lo que se delibera no sólo se encamina en función de “una generación (...) sólo para los vivos, sino que debe superar el tiempo vital de los hombres mortales” (Arendt, 1993, p. 64).

Me parece, pues, que hacer universidad –en cuanto *utopía*– es *encaminarse* y *encaminar* el sentido siempre en riesgo y siempre confuso de *humanidad*, de *humanitas*; es pensar humanamente la *humanitas*. Y ésta se enriquece con ciencias y con tecnologías, pero igualmente con arte, con periodismo, con etnografía. Sólo que en la universidad, todas estas esferas vuelven y afirman “una nueva interioridad de vida y de espiritualización, como prenda de un futuro humano grande y lejano: pues únicamente el espíritu es inmortal” (Husserl, 1962, p. 136).

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bonilla, D. (2010). Estado, nación, ciudadanía. *Ciudadanía sin nación*. Bogotá: Siglo del Hombre, 11-26.
- Derrida, J. (1975). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Derrida, J. (1994). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Recuperado de: <http://www.jacquesderrida.com.ar>.
- Derrida, J. (1998a). *La universidad sin condición*. Recuperado de: <http://www.jacquesderrida.com.ar>.
- Derrida, J. (1998b). *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Grassi, E. (1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- Husserl, E. (1962). La filosofía en la crisis de la humanidad europea. *La filosofía como ciencia estricta*. Bs. As.: Nova, 99-136.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: OMS.
- Soto Posada, G. (2007). *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo & UPN.
- Vico, G. (2002). *Obras. Oraciones inaugurales & La antiqüísima sabiduría de los italianos*. Barcelona: Anthropos.

La presencia de las humanidades en la universidad

*Raúl López Upegui**

El propósito de este escrito es repensar la función de las humanidades al interior de la universidad, ubicada en el contexto de un mundo en profunda transformación y conmoción que reclama una orientación de sentido a la carrera incontenible del desarrollo tecnológico, en medio de las más claras expresiones de incertidumbre que sólo se pueden enfrentar desde un proceso de formación y comprensión en los saberes y disciplinas humanísticos, al aportar a las jóvenes generaciones de hoy los instrumentos necesarios para enfrentar los retos de las ciencias y las tecnologías, sin desmedro de la propia capacidad de juicio y del ejercicio crítico necesario, baluartes imprescindibles para mantener un diálogo fructífero entre los distintos campos del saber, como corresponde a la esencia histórica misma de la universidad, la cual no ha renunciado a extender su luz sobre la existencia humana y sus avatares.

* Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Profesor titular y emérito. Trabaja actualmente en los posgrados de la Facultad de Filosofía.

Correo electrónico: raul.lopez@upb.edu.co

1. El presente de las humanidades

Nuestro tema nos remite primeramente, por el título mismo, a la necesidad de despejar toda duda de justificación. Pareciera que muchos de los argumentos que pretenden desentrañar el puesto o la importancia de los saberes y disciplinas humanísticos en el quehacer pedagógico, reflexivo y práctico de la universidad, tuvieran que formularse en la perspectiva de allegar el máximo posible de razones que funden un espacio en la academia para este tipo de actividades del pensamiento, como si se precisara excusar su presencia y hacer ingentes esfuerzos para convencer a las autoridades académicas de lo significativo que es mantener una instancia específica que dé cupo a las humanidades. Quienes así piensan olvidan la profunda significación que éstas *per se* poseen y la inherente pertenencia, de suyo, a la ya larga historia de las universidades como tal. Los verdaderos y auténticos centros de educación superior se han arraigado en torno de estas disciplinas; quizás los modelos de “inspiración” positivista han puesto en duda o cuestionado esta presencia, sin advertir que, al proceder de esta manera, daban albergue sólo a centros de conocimiento o investigación tecnológica, pero no a reales universidades en la connotación prístina que este concepto tiene. Hoy constatamos que, si se quiere realizar a plenitud dicho concepto, muchas instituciones tienen que hacer visible en sus programas académicos esta estructura en la que los saberes humanísticos estén inmanentemente vinculados con las otras áreas de formación disciplinar y profesional.

Ahora bien, pensamos que la distinción kantiana entre razón (*Vernunft*) y entendimiento (*Verstand*) nos serviría para explicar y aclarar el asunto de la importancia de estas disciplinas en la composición de nuestras academias. La primera como facultad de los principios nos provee de la sabiduría, del sentido y la capacidad de pensar: da unidad a todos los fines. El segundo es la facultad de conocer y de juzgar las múltiples experiencias del mundo y de la vida.

Haciendo un uso libre de estas significaciones, las extenderíamos para afirmar que las humanidades, como productos del pensamiento, nos van a descubrir y dotar de horizontes de sentido, respondiendo así a las preguntas más radicales de la existencia hu-

mana. Por su parte, las ciencias y las tecnologías como productos del entendimiento nos darán los conocimientos necesarios para nuestra supervivencia y transformación de la naturaleza. Las primeras son producto de la libertad, las segundas de la necesidad y del ingenio humano. Por eso son complementarias, y en las instituciones universitarias desempeñan cada una su propia función formativa en una dialéctica de contrapeso y equilibrio fundamental. Además, debido a la creciente tendencia a la profesionalización y al mero desarrollo cognitivo, las disciplinas humanísticas constituyen una reserva y un dique a esa desaforada carrera del *homo faber* actual. Ya es una realidad reconocida que muchas universidades se decantaron, en años anteriores, por su marcado énfasis profesionalizante, y que parte de sus crisis se debió a este exceso de deshumanización, poniendo en buena medida sus funciones en entredicho, pues se dedicaron a capacitar a hombres y mujeres especialistas, sin ninguna visión global y humanista, olvidando su destino universal en cuanto a pluralidad de saberes y tendencias, amplitud de pensamiento, apertura al diálogo y receptividad permanente a los acontecimientos políticos, sociales, científicos, etc. Es en este espíritu en el que se han de formar las generaciones presentes y venideras.

La intención del presente texto consiste en abordar las humanidades desde distintos ángulos que, integrados, nos hagan penetrar en su esencialidad y razón de ser de su significación y grandeza para instituciones como la nuestra que, históricamente, ha reconocido en ellas gran parte de sus preocupaciones y tareas. Primero vamos a mirar las humanidades como las disciplinas de la comprensión para luego visualizarlas como los saberes de la formación.

2. Las humanidades como disciplinas de la comprensión

Si partimos de una significación simple y sencilla nos damos cuenta de que el concepto de “comprensión” tiene como mínimo dos acepciones que derivan, a su vez, en una doble orientación de acción: por un lado, entendiéndolo como “las sutilezas e intuiciones necesarias para el conocimiento de los demás”, se trataría así de esa

capacidad natural del ser humano de comprender a sus semejantes: su conversación, sus palabras y sentimientos, sus formas de expresión, etc. Vendría a ser aquello que captamos cuando, en nuestro lenguaje usual, decimos, por ejemplo “que debemos ser comprensivos con los otros”. Por otro lado, se ha extendido el uso del concepto “compresión”, y especialmente en algunos pensadores, para denotar aquella perspectiva de desentrañamiento de sentido y significación de todo lo que puede tener la calidad de “texto”, bien sea discurso, acontecimiento, evento, suceso, y en síntesis, de signo (*grammas*), que requieren y demandan del lector una interpretación, intelección o esclarecimiento. Nos referimos así a la capacidad técnica de comprensión del lenguaje.

Ahora bien, esta dimensión del comprender así nombrada, y como parte de un acontecer de sentido hermenéutico (junto a la interpretación y la aplicación), alcanza a los otros en su pluralidad, a lo “otro” como acontecimiento y a la misma autocomprensión. Descubrimos aquí ya una de las funciones más importantes de las humanidades: la del autoconocimiento y autocomprensión de nosotros mismos. Una sin igual tarea que ellas realizan es la de desentrañar nuestra herencia cultural que se ha ido acumulando tanto en aciertos como en desaciertos, pero que arrastra el perfil de nuestra manera de ser, estar, obrar y sentir. Esta mirada comprensiva de las humanidades nos revela una lectura de nosotros mismos, de nuestros gestos esclarecedores, fijando su vista en los trazos y huellas que vamos dejando, develando por el lenguaje todo aquello que nos es cercano, familiar y propio, lo que nos identifica y diferencia: aquello habitual a nuestro pensamiento, al que “tiene nuestra edad y nuestra geografía”, como diría Foucault (2005, p. 1).

Ese “nosotros mismos”, expuesto por los saberes humanísticos, constituye el lugar privilegiado de la realidad humana, y es allí donde se diferencia cualquier indagación sobre los seres humanos de las demás indagaciones científicas y rigurosas. Dice Heidegger (1971): “El ente cuyo análisis es nuestro problema somos nosotros mismos. El ser de este ente es, *en cada caso mío*” (§ 9). Ahora bien, no resulta indiferente que esa realidad humana sea ese “nosotros” porque necesariamente para que exista ha de asumir siempre su ser,

comprometerse y cuidar de él. Esta asunción de nosotros mismos que caracteriza la realidad humana implica, como hemos dicho, una comprensión, por oscura que parezca, de la realidad humana por sí misma, no una cualidad que le llegue desde fuera a tal realidad. Así pues, asumimos nuestro propio ser comprendiéndolo en su iridiscente multiplicidad revelada por los saberes que de él se ocupan, y uno de los efectos asombrosos es el de que nos hacemos seres humanos comprendiéndonos, en un desplazamiento que va de una comprensión oscura de nuestra realidad a una cada vez mas explícita e iluminada. De esta manera, las humanidades nos propician una “hermenéutica de nuestra existencia”, efectuada a lo largo de su realización, lo cual significa un llevarse a cabo, un acontecer, un desplegarse ella misma, un reencontrarse en los sucesos de la propia vida, un avistar las alternativas y posibilidades que se van transformando progresivamente en una autorrealización, pero no sólo de ella como existencia única, sino como existencia plural, en el ámbito de la autocomprensión. Lo que nos revelan precisamente las humanidades es que nuestra existencia está compuesta de experiencias, de vivencias, de prácticas, pero todas ellas implican horizontes de sentido anteriores y posteriores, formando un *continuum* de las mismas, y con los cuales constituimos la unidad de la corriente vital.

Crean de esta manera estos saberes toda una expectativa de sentido para nuestra manera de ser y de habitar la historia, de crear colectividades, de organizarlas y dirigir las, de gobernarlas, etc. Lo cual obliga a indagar, además, por la comprensión del presente mismo de las humanidades, completando una especie de círculo: ellas nos comprenden y nos revelan, pero exigiéndonos el movimiento de retorno sobre ellas mismas para comprenderlas, a su vez, en su evolución, desplazamientos y transformaciones. Es así como el horizonte de su reflexión se articula hoy sobre nuevas emergencias territoriales o geografías de pensamiento: lo ecológico, lo político, lo estético, y sobre todo, lo ético son los retos que el pensamiento contemporáneo, mediado por estas disciplinas y saberes, ha de asumir para darnos una visión del ser humano y de su entorno que contraste las fracturas que de ellos poseemos actualmente (*cf.* Villa, 2001). En otras palabras, corresponde a las humanidades hacerse cargo de las paradojas que cruzan nuestra historia presente, propiciando una

nueva posibilidad que dé un giro a las pregunta por el ser humano, un ser que cada vez se desoculta más por sus intervenciones, prácticas y acciones que por su esencia o naturaleza; es decir, más por su “condición humana”, como bellamente nos lo hizo entender Arendt (1993), siendo de esta manera preciso, no una fundación de un nuevo ideal humano, sino una nueva narración o gramática que redescubra su manera de morar y transformarse a sí mismo al transformar el mundo y su entorno.

¿Qué condiciones han hecho posible una redefinición de las humanidades que, liberadas de los paradigmas científicos, se orientan hoy a crear nuevas posibilidades de discurso y de horizontes comprensivos? Atisbos de la respuesta los hayamos si orientamos nuestra mirada a aquello que genéricamente conocemos como “giro lingüístico”: la producción teórica de las humanidades se pone en efectividad a partir de esa práctica concreta de construir para ellas sus propios lenguajes cuya validez desbordará las mismas reglas implícitas a esa construcción y al modo de ser del mismo. Su forma de proceder ya no reproduce los mecanismos de las racionalidades científicas y sus lógicas, sino que acudiendo a su desarrollo inmanente logran su propia constitución en la creación de ámbitos de sentido, de tal forma que tales prácticas discursivas generadas por estos saberes humanistas producen, al constituirse, las reglas que las hacen posibles.

Esta capacidad inventiva del lenguaje enfrenta así diversos retos: redefinir la dimensión teórico-práctica de las disciplinas humanísticas, aclarar las geografías de procedencia, enfrentar y articular la herencia clásica de estos saberes con las nuevas formas alternativas, apostando no por la exclusión o la ruptura, sino actualizando toda una serie de fuerzas integradoras que, sabiendo ubicar la tradición histórica, propician una visión unificadora de la misma con las nuevas tendencias. Para las humanidades, la tradición representa un elemento de conservación necesario en la dinámica de la creación de su propio sentido.

Las formaciones discursivas derivadas de las nuevas emergencias culturales y de las nuevas formas de pensamiento van a comprometer a las humanidades a plantearse su relación con las racionalidades

científicas y tecnológicas, obligándolas a efectuar unas distinciones claras que no reproduzcan la actitud clásica de sumisión a sus modelos en la que estuvieron enmarcadas, pero que tampoco caigan en la radicalidad de un desprecio. Las condiciones históricas que hoy vivimos obligan a un diálogo profundo, sereno y respetuoso entre ciencias, tecnologías y humanidades, ya que las condiciones presentes y futuras exigen del conjunto de disciplinas una visión global, integrada, totalizante y orgánica del ser humano. La mentalidad que hoy nos domina es planetaria y asistimos a un nuevo orden mundial (al margen de cómo lo evaluemos o apreciemos). Los paradigmas de este siglo precisan de esa convergencia de saberes. El error de las viejas instituciones académicas de favorecer y fomentar una excesiva fragmentación del saber, acompañada de una educación reproductiva y acumulativa, no ha permitido la comprensión de los principios teórico-prácticos básicos de cada disciplina. Por otra parte, entre las ciencias y las humanidades se ha perdido esa visión integral del conocimiento y del hombre, escisión que se reproduce en los mismos programas académicos impartidos con gran rigidez, poco flexibles en sus metodologías, con fronteras y especialización muy marcadas, con un gran énfasis pragmático, y sin aplicabilidad de lo que ya hace años conocemos como la *anastomosis*¹ de los saberes. Nos dice Michel Serres:

Los fracasos de la ciencia y la técnica actual provienen de su deshumanización y el divorcio de humanismo y técnica es el que ha ocasionado los grandes colapsos... Unas (las humanidades) tienen la sabiduría sin eficacia, y la otra (la ciencia) la eficacia sin sabiduría (Serres, 1995, p. 16).

Sólo si abrimos nuestra mente a esta exigida integración podremos aprovechar las potencialidades creativas de los seres humanos, dando pie a concretar todas las posibilidades que su sensibilidad, razón, inteligencia, voluntad y capacidad de juicio le brindan. Esta mirada holística nos liberará de las falsas profundidades, de las es-

1 El término tiene su origen en la zoología y la botánica, de allí pasa a la medicina; significa unión de unos elementos anatómicos con otros de la misma planta o animal. Acá lo usamos para señalar la convergencia e integralidad que hoy tienen muchos saberes, prácticas o disciplinas.

pecializaciones puntuales, de la reducción del mundo de la vida a meras racionalidades, especialmente las instrumentales y estratégicas; donde la única opción no sea el utilitarismo en el saber, ni las acciones académicas devengan meras rutinas intelectuales en las que estén ausentes el asombro y el afán de búsqueda y pensamiento novedoso.

Esta perspectiva amplia de convergencia creativa propicia, además, nuevos procesos de aprendizajes, metodologías y procedimientos. Los estudiantes podrán formarse en la capacidad de construir, desconstruir y reconstruir el conocimiento, adquirir la destreza para prever los cambios, resolver situaciones nuevas y aventurarse en la innovación y los retos indudables que el futuro les impondrá. Por lo demás, la humanidades aportan a esta convergencia una serie de valores esenciales como el de crear conciencia de comunidad, de participación, de respeto a las ideas, personas y mentalidades diferentes; de comprensión de las situaciones y lectura de los tiempos; de guiar las acciones, conducir la sensibilidad y sus variadas posibilidades de expresión; animar los diálogos interdisciplinarios y considerar los otros saberes; fomentar la tolerancia a lo otro y lo diverso y la solidaridad en todos los campos sociales, pero sobre todo, hacia los que comparten los mismos sueños y anhelos. En síntesis, una *formación*, en el pleno sentido que este término asume, como esperamos plantearlo más adelante.

Ahora bien, si lo que queremos efectivamente detrás de todo este esfuerzo es comprender, pero sobre todo conservar y defender los rasgos identificativos de lo humano y de su ser (pues el salto hacia una dimensión diferente está a un paso, si acaso no se ha dado ya con la forma del *cyborg* u hombre-máquina que probablemente sea, en un futuro no lejano, una realidad de la tecnología), en medio de un mundo que ya ha consolidado la tecnología, hemos de tender un vínculo, y no es inútil reiterarlo, entre las ciencias y las humanidades: vínculo que no está construido de una vez por todas, pues el concepto mismo de lo humano se ve permanentemente renovado.

Este mundo, de rápidas e intensas transformaciones, está cargado de incertidumbres y de problemas de alcance global, cada vez más complejos de cara al futuro, además de los innumerables asun-

tos críticos cotidianos. La tendencia inmediata es pensar o caer en la tentación de que estamos perdiendo el norte, a pesar de disponer actualmente de una masa abrumadora de información, de haber ampliado considerablemente el nivel de conocimientos gracias a una mayor generalización de la educación, de haber profundizado en las ciencias y accedido a nuevas tecnologías, y de poseer impresionantes medios de comunicación en uso creciente y extensión cada vez más amplia. Este horizonte reclama una sabiduría equilibradora que acompañe estas dudas e incertidumbres. Si logramos tener unos saberes humanistas acordes a este breve diagnóstico, encontraríamos en ellos algunas de las claves para poder enfrentar con serenidad ese estado de cosas reinante. Quisiéramos, por vía de ejemplificación, señalar cómo las humanidades y su variado espectro pueden dar luces a algunas de las encrucijadas y paradojas de los hombres y mujeres de hoy. De lo que éstos tienen conciencia es de los muchos desafíos concretos que el futuro les presenta; por ello estas disciplinas han de contribuir a formarlos en el aprendizaje e innovación, para la solución de problemas y conflictos de diversa índole que hoy tienen una marcada actualidad; pero también para la gestión de la complejidad y el enfrentamiento de esa incertidumbre.

Detengámonos en este último reto. Existe un hecho concreto y es que la incertidumbre invade todos los aspectos de la vida actual, paradójicamente a medida que el conocimiento se hace abrumador. La velocidad y aceleración del cambio (ya hoy estamos ante una nueva disciplina como la “dromología”, ciencia que estudia las velocidades), la inexorable globalización de los asuntos y el impacto mensurable a largo plazo de las decisiones de hoy, contribuyen sustantivamente a tener dicha impresión. Esta nueva realidad se manifiesta de forma visible, cada vez más, en prácticamente todas las actividades del profesional de hoy en su trabajo, si éste es realmente innovador y creativo, lo cual implica frecuentemente tener que enfrentarse con la incertidumbre; todo lo contrario a la labor rutinaria que tiene un prototipo y norma a seguir y un esquema generalmente definido. Ahora bien, el sistema educativo en nuestro medio, y la universidad en particular, ha puesto siempre énfasis en una docencia con objetivos cognitivos claros y seguros, que permitan la evaluación posterior de los conocimientos con la máxima seguridad y

objetividad, contribuyendo de esta manera a crear un pensamiento convergente frente a cualquier alternativa de promover un pensamiento divergente al establecido, quedando tanto la investigación como las experiencias pedagógicas sometidas con frecuencia a criterios muy cerrados y predeterminados. Esta práctica se ve contrastada con las situaciones reales que posteriormente el profesional tiene que enfrentar en su propia actividad laboral donde ha de recurrir al ingenio y la improvisación, amén de su respectiva iniciativa. Desde esta experiencia generalizada es desde donde podemos afirmar que una buena formación en las humanidades habilita a incorporar una serena sabiduría *phronética* para hacer frente a esas condiciones de incertidumbre y poder responder a las situaciones inesperadas, además de dar una visión periférica y de profundidad de los fenómenos. Sólo así, quizás, se podrá equilibrar y contrastar la fuerte tendencia cognitiva con la capacidad creativa para enfrentar la incertidumbre y eventualmente la ansiedad. En otros términos, la creatividad aparece así ante la experiencia de lo desconocido.

Otra realidad apremiante frente a la cual los valores del humanismo, y en general, de los saberes humanistas revelan su importancia y significación, es la experiencia del resquebrajamiento del valor de lo humano y la fragmentación de la vida, hoy tan acuciantes. Esta fragmentación la podemos pensar estructural y culturalmente, para cuyo análisis podemos partir de dos fenómenos sociales estrechamente vinculados: el primero tiene que ver con la pérdida de un punto central de referencia normativa capaz de legitimar un significado unitario de esta sociedad, típico de aquellas sociedades en vías de complejización y secularización²; el segundo se refiere a la crisis de los procesos de socialización, descritos como pérdida (relativa) de los agentes tradicionales de obtención del consenso social sobre

2 Por sociedad compleja vamos a entender aquí una sociedad que tiende a una progresiva diferenciación de su estructura y de su cultura, es decir, a la afirmación ilimitada del pluralismo de organizaciones e ideologías que en ella existen. Tal sociedad se caracteriza como secular por cuanto rechaza la hegemonía de un solo valor o sistema de valores y tiende a relativizar, es decir, a poner al mismo nivel todos los sistemas de valores. Excluye pues un criterio único capaz de dar un significado constitutivo al sistema.

los valores dominantes, de legitimidad de los mensajes culturales transmitidos y de la obsolescencia de las metodologías de transmisión, etc., para dar paso al proceso de personalización en términos de Lipovetsky (2003).

Ahora, las consecuencias de la condición de fragmentación vienen identificadas, por lo menos en dos niveles: 1) Como disminución de una conciencia colectiva y emergencia de una conciencia de pequeños grupos o tribus urbanas, para emplear la expresión de Maffesoli (2004, p. 9); o en el límite, como afirmación de una radical privatización individualista del comportamiento, lo cual se traduce en las crisis de identidad colectiva de las actuales generaciones que educamos en la universidad y en su dificultad para presentarse colectivamente como sujetos históricos, capaces de producciones culturales relativamente autónomas, y por consiguiente, de participar efectivamente en la determinación del cambio social y en la construcción de un mundo diferente, ya que sólo quieren adaptarse al actual; y 2) Como segmentación de la vivencia individual.

A estos niveles les podemos conjugar dos aspectos: uno que sería la fragmentación del tiempo psíquico consistente en la disminución de los lazos existentes entre las diversas experiencias distribuidas en el tiempo y la afirmación de un presente que es interpretado y vivido como una especie de suspensión ilimitada del tiempo real. Además es posible constatar la incapacidad de relacionar significativamente esas experiencias, pues se vive de un modo esquizofrénico al separar el sistema formativo del cognitivo-productivo (en más de una ocasión escuchamos la expresión de que los cursos de formación humanista son de “relleno”); por un lado van los núcleos generadores de campos colectivos de significantes (de los cuales la universidad es un singular ejemplo), y por otro la vida real diaria. Esta fragmentación implica, por una parte, una escasa memoria del pasado, o sea, la irrelevancia de las raíces, de las tradiciones, de la historia hacia la cual muchos jóvenes ejercitan frecuentemente un proceso de censura automática o de remisión intencional. Y por otra, una escasa capacidad de proyectar el futuro, fundada en situaciones objetivamente difíciles de interpretar, pero, además, en las reticencias subjetivas de invertir una considerable cantidad de

energía y de los propios recursos humanos en una única oportunidad, hipótesis o proyecto de vida. Esto no significa que no haya grandes ideales y sueños en los universitarios actuales, que la formación humana debe saber orientar y dirigir para que puedan llegar a transformarse en proyectos verdaderamente realizables.

Un segundo aspecto tendría que ver con la fragmentación de la vida diaria, fruto de la relativización de las experiencias que componen la misma percepción del presente; además los particulares fragmentos de vida tienden a asumir significados variables también al interior de una historia de vida personal, explicable posiblemente por el hecho de que la misma disgregación social o la desintegración cultural se reflejan a nivel de la personalidad individual.

Así pues, el reto de las humanidades es muy amplio, pues este mundo está generando una serie de realidades que conducen a la depresión del valor del mundo humano en proporción inversa a la valoración del mundo de las cosas. En el lenguaje empleado por Bauman (2005), ese mundo humano entra a ser parte de los residuos del orden, del progreso económico, de la globalización: la condición de desechable, de superfluo, de abandonado, de paria, de desperdicio y de excluido que el ser humano viene asumiendo nos debe preocupar a todos y encender las alarmas de nuestra tarea formadora.

3. Las humanidades como los saberes de la formación

Primeramente detengámonos a pensar esto que nos es tan habitual, tan frecuentemente dicho y procurado, como es el acontecimiento de la “formación” del ser humano, que incluso lo encontramos claramente consignado en nuestras políticas académicas y en nuestros propósitos más laudables. Aprovechemos, entonces, la claridad del análisis y la interpretación del concepto de “formación” dado por Gadamer en su obra *Verdad y método I* (1993) en la perspectiva del engendramiento histórico del concepto, entre otros logros, para iluminar la importancia de las humanidades, consistente en que nos

lo presenta en la diversidad de aportes, matices y tópicos de algunos autores que descubren su grandeza como uno de los conceptos más significativos de la tradición del humanismo en la línea del pensamiento del clasicismo alemán. Partiendo de Herder, Helmholtz, Kant, Hegel, W. von Humboldt, Vico y algunos otros, nos revela un acontecimiento crucial y esencial para el interés de una fundamentación raizal de nuestras disciplinas y saberes: el hecho de que todas son frutos de procesos formativos, de una labor ardua, paciente y amorosa en la que está comprometida la existencia misma del “ser” del hombre. De allí la importancia de detenernos en esta categoría, además de exaltar con orgullo que toda nuestra tarea por defender, preservar, incrementar y solidificar la presencia de las humanidades en nuestra universidad tiene en su esfuerzo un pasado y legado histórico en el cual debemos reconocernos, que nos da la fortaleza para no declinar en nuestra empresa.

En la revisión histórica, el concepto de formación se va llenando de contenido, ampliándose y extendiéndose hasta lograr obtener una riqueza de significación e iluminación, pues se van acumulando características que lo perfilan en su vital importancia, como lo hemos afirmado.

El concepto de “formación del hombre” recibe en Herder una fundamental determinación y fue empleado por él con la intención de nombrar un nuevo ideal en contraposición al perfeccionismo ilustrado, desplazando de paso el antiguo concepto de “formación natural”. Ahora bien, el término “formación”, como sabrá el lector, es la versión quizás más apropiada para el término alemán *Bildung*. Está emparentado estrechamente con el de cultura en la medida de la acción de ésta sobre el individuo como una “geórgica del alma”, llegándose a entender la formación como el mismo proceso en el que se adquiere cultura, pasando así a ser un patrimonio propio y personal; es por esta misma razón que asociamos también *Bildung* a una formación producto de la enseñanza, el aprendizaje y la misma “competencia personal”. La formación es posible porque el sujeto está en la capacidad de adquirir una identidad con elementos que recoge del contexto material y simbólico.

La noción, como tal, nombra tanto el proceso a través del cual “se da forma” a las capacidades y potencialidades humanas, el acto de formarse que no puede provenir de una decisión exterior porque corresponde a la construcción permanente de uno mismo, siendo muy diferente el recibir una forma de otro. Ahora bien, desde la concepción causal aristotélica, la búsqueda de la forma se convirtió en una tarea acuciante del pensamiento para encontrar un sentido como “forma establecida”. Ante los fenómenos, sobre todo de la naturaleza, la mente no puede descansar hasta no haber hallado su forma, ya que ésta es la que especifica al ser, le da su configuración, lo hace ser tal y no otro. Esta es, pues, la importancia ontológica de esta categoría tan imprescindible en todo proceso generativo.

Gadamer (1993), por su parte, nos ilustra sobre dos significaciones de la *Bildung*: una como formación natural, para señalar la manifestación externa (de miembros o figuras), y en general, toda configuración dada por la naturaleza (la forma de la corteza terrestre o de las montañas); y otra para designar “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39). Las humanidades, en cuanto disciplinas de la formación humana, recogen y acogen este concepto y se lo apropian en el sentido de que el resultado de una formación (personal, académica o profesional) no se produce al modo de los objetos y objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de dicha formación y configuración del sujeto humano. El concepto de formación no es hoy día operacionalizable, ni sustituible por habilidades y destrezas particulares, ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; la condición de la existencia temporal es formarse integral y permanentemente. De ahí se deriva quizás esa noción puesta desde hace varios años en obra en nuestras universidades: la “formación continua”.

Ahora bien, Gadamer (1993) nos ratifica algo fundamental, pero que puede desconcertarnos, al formular que la formación no se entiende como un objetivo, es decir, como un medio para otro fin, pues el concepto va más allá del mero cultivo de capacidades o

talentos previos; por eso nos dice: “Por el contrario en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y través de lo cual uno se forma” (p. 40). Es así un concepto integrador, pues todo lo formado se conserva, permanece y guarda. Este carácter de conservación que distingue la idea de formación abre el potencial y la calidad histórica del concepto.

Por ello podemos sostener que las humanidades tienen en la formación la condición de su propia existencia y razón de ser; de allí que es nuestra responsabilidad crearles el espacio de su propia necesidad. Pero, ¿por qué les es precisa a los humanos la formación?

Gadamer acudirá a Hegel para aclararnos este interrogante. Para llegar a ser lo que no somos tenemos que negar lo que somos en la más radical condición natural; por eso estamos convocados a romper con lo que nos es más inmediato y propio, si deseamos realizar nuestra esencia racional y espiritual. Este es el sentido de aquella expresión hegeliana, aparentemente oscura, según la cual tenemos que negar en nosotros la vida para llegar a ser humanos, pero refiriéndose a esa vida animal, pulsional, biológica. Si no somos lo que por naturaleza nos es dado, tenemos necesidad de la formación, de una generalidad que podemos interpretar como “lo genérico humano”, identificada como formación teórico-práctica que “acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad” (Gadamer, 1993, p. 41). Hegel, pues, interpreta la formación como ese ascenso a la abstracción, a la capacidad de conceptualizar y trabajar desde la cual se aprecia y determina toda particularidad con consideración y medida, y ésta es la tarea humana por excelencia. En el proceso de formación de un objeto, por ejemplo, la conciencia que trabaja se desplaza de la inmediatez directa de quien ejecuta la labor hacia la generalidad. La esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla. Formarse es acceder así a la universalidad, romper con lo inmediato, requiere el sacrificio de la particularidad con el fin de desplazar la conciencia sobre uno mismo: ser capaz de verse a sí mismo “desde fuera” en relación con los otros.

Además, Hegel establece dos modos de formación en estricta complementariedad, hecha posible por la distinción esencial que

existe entre ambos: la formación práctica y la teórica. La primera consiste en atribuirse a sí mismo una universalidad, comporta el distanciamiento respecto de la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado. Por ejemplo, si procuramos para nosotros “la salud”, hemos de limitar la satisfacción de nuestras necesidades y el uso de la fuerza acorde a realizar dicho estado general. Igual acontece si tenemos una profesión; ésta responde a necesidades exteriores, diríamos de “otros”, e implica dedicarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. De otra parte, la formación teórica se hace patente cuando se quiere comprender una idea. Es necesario abrir el horizonte de comprensión personal para entender nuevos puntos de vista y juzgar la idea como una particularidad que tiene lugar en un proceso más amplio. El juicio sobre la idea y el proceso que la sustenta representan la adquisición de una nueva dimensión para comprender la idea en cuestión. La formación implica una distancia de sí mismo para juzgar de una manera más amplia el horizonte sobre el que el juicio es realizado. Por eso nos dice Gadamer:

La formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, “lo objetivo en su libertad” sin interés y provecho propio. Precisamente por eso toda adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos (Gadamer, 1993, p. 42-43).

Ahora bien, esta formación teórica no es, como sostenía Hegel, enajenación al ocuparse de un extraño (recuerdo, memoria o pensamiento), sino retorno a sí mismo; así pues, nos dice Gadamer (1993): “La formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (p. 43). La incorporación de la esencia de ese elemento se da en el proceso mismo de la apropiación del lenguaje y las costumbres, y en lo que estos transmiten de la cultura.

En Helmholtz, Gadamer se detiene en el concepto de tacto; ya Aristóteles había exaltado éste como el sentido fundamental, y aquel

lo va a entender como “una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones que guían el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales” (Gadamer, 1993, p. 45). El tacto se caracteriza por ser inaprehensible, inimitable, inexpressado e inexpressable esencialmente. Así que, quien tiene tacto, evita expresar lo innecesario en el decir o en el actuar, va también muy ligado al *kairos*. No es comprendido sólo en la dimensión ética, sino en un límite más amplio, pues no se agota en ser un sentimiento inconsciente, sino que es al mismo tiempo una manera de conocer y de ser. Tenemos, entonces, que la formación del tacto es una función, nada despreciable, de las humanidades, especialmente sobre todo en la ética, la política, la estética y la historia, proveedoras de estas formas de sentido, y no inútil en el anhelo que tiene la universidad de formar “para la vida”.

Otra noción clave que engrosa este análisis es la de *sensus communis* que tiene su arraigo en Vico, y a la que luego Kant dará tanto relieve en su *Crítica del juicio* (1968). Este sentido común tomó la idea de un sentido general, que no representa una generalidad abstracta de la razón, sino “la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto” (Gadamer, 1993, p. 50). Es el sentido de lo justo y del bien común, que habita en todos los seres humanos, adquirido en la comunidad de vida a la cual funda, siendo su formación de una importancia decisiva para la vida. Por otra parte, se vincula a este sentido el arte de la elocuencia, toda vez que Vico fundamenta la elocuencia sobre el sentido común de lo verdadero y lo justo. Tener sentido común para poder expresar lo verdadero y lo justo no es tener un saber causal, sino un saber que permite hallar lo evidente, en el sentido de lo verosímil y lo justo, para poder expresarlo con elocuencia. Por ello, para Vico, la educación “sería el arte de encontrar argumentos [lo cual] contribuiría a la formación de un sentido para lo convincente, [que] no puede ser sustituido por la ciencia” (Gadamer, 1993, p. 55). Desde este horizonte, una tarea muy clara para las humanidades será fomentar la formación de un *sensus communis*. Quisiéramos enfatizar esa idea “del arte de encontrar argumentos” y señalar que en esta acción se halla un gran po-

tencial para resolver nuestras diferencias y conflictos, y para orientar desde la universidad el uso del diálogo, la conversación, el debate, e incluso la discusión, haciéndoles ver a los jóvenes de nuestro tiempo cómo la opción por la violencia sólo conduce a la desintegración del tejido humano y a la degradación de nuestra propia condición. Dentro del espectro de las posibles acciones a llevarse a cabo en una formación humanista, que integra además su concepto, está la de formar y desplegar la capacidad del juicio.

Expongamos, entonces, algunos elementos aportados por Kant que pueden tener hoy una relevancia para la tarea que realizamos en nuestra institución.

4. Hacia el concepto kantiano de la capacidad de juicio

Será la interpretación kantiana llevada a cabo en su obra *Crítica del juicio* (1968) la que nos revele la capacidad de juzgar; ésta es la facultad que todos tenemos en común, descubierta asombrosamente en ese sentido interno que todos poseemos del gusto, estableciendo así su nexos. Kant (1935) llega de esta manera a hacernos entender esa relación enunciada entre el gusto y la capacidad de juicio definiéndolo de este modo: “gusto es la facultad que tiene el juicio estético de elegir de un modo universalmente válido (...) El gusto es, pues, una facultad de juzgar *socialmente* de los objetos exteriores en la imaginación” (p. 135). Así, entonces, más que un conocimiento, se trata de mostrar un modo de ser que hay que cultivar, un sentido común, comunitario, convergente, el cual resulta imprescindible para la vida humana y la convivencia pacífica de los pobladores de la tierra.

Kant (1968) nos presenta una definición inicial de la facultad de juzgar, cuando dice: “es la facultad de concebir lo particular como contenido en lo universal” (p. 20). Pone así el centro de su investigación en la relación entre lo general y lo particular. Según la definición anterior, el asunto de la capacidad de juicio coincidiría con el problema de la formación de conceptos, ya que el concepto lo que realiza es precisamente reunir los ejemplares sueltos en un géne-

ro superior bajo cuya generalidad son concebidos aquellos aspectos. Este problema subsume toda una historia de reflexión a la cual está respondiendo Kant con la originalidad de su propia filosofía.

Pero, ¿cuál es la importancia de esta capacidad de juicio? Bajo una primera aproximación se nos va a presentar como una actividad mediadora entre la razón teórica y la razón práctica, con el fin de hacer de la filosofía un todo en el libre juego de las facultades y racionalidades. Y para descubrir su real alcance, miremos algunos elementos específicos en su obra originalmente titulada *Crítica del gusto*, tema muy apreciado en el siglo XVIII. En su infatigable búsqueda llevada a cabo durante años de investigación, Kant descubre asombrosamente que detrás del gusto se esconde una facultad humana completamente nueva, a saber: el juicio³. En la *Antropología* (1935) nos dice: “tómase asimismo la palabra *gusto* por una facultad de juzgar sensible, de elegir, no meramente según el sentimiento sensible para mí mismo, sino también según una cierta regla que se representa como válida para todos” (p. 134).

Nos aclara, a su vez, el filósofo que dicha regla del buen gusto es o bien empírica, y por lo tanto, no necesaria y universal, o bien fundada *a priori*, necesaria y universal con validez para todos, que será producto del ejercicio judicativo reflexionante: “La facultad de juzgar es la facultad de concebir lo particular como contenido en lo universal (...) Si lo dado es sólo lo particular, y para ello hay que encontrar lo universal, la facultad de juzgar es solo *reflexionante*” (Kant, 1968, p. 20). Es decir que, si bien el gusto es subjetivo, va a ir logrando un proceso de comunicación colectivo hasta llegar a un consenso, pues el juicio, ayudado de la imaginación productiva mediante la forma, logra crear una universalidad de complacencia en el objeto: “Solamente la forma es lo que tiene capacidad de pretender una regla universal para el sentimiento del placer” (Kant, 1935, p. 135).

3 En la vida cortesana del siglo XVIII, el gusto aparecía simplemente como algo epidérmico, sin ninguna otra significación filosófica; Kant descubre la dimensión judicativa que lo soporta.

Esta dimensión social encontrada en el juicio tiene, por extensión, una política, viniendo a ser lo que contemporáneamente algunos intérpretes han querido resaltar por su gran significación para una pedagogía de la convivencia entre los seres humanos. Al respecto nos dice Arendt:

La diferencia decisiva entre la *Crítica de la razón práctica* y la *Crítica del juicio* estriba en que las normas morales de la primera de ellas son válidas para todos los seres inteligentes, mientras que las reglas de la última limitan su validez estrictamente a los seres humanos sobre la tierra (Arendt, 2002, p. 454).

Pero, ¿qué validez tiene ese juicio del gusto? ¿Cómo justificarlo? Obviamente no puede ser la validez de la ciencia, es decir, no se puede aspirar a una validez universal objetiva, pero sí a una “universalidad subjetiva”:

Por consiguiente, el juicio del gusto, junto con la conciencia de hallarse apartado de todo interés, tiene que implicar una pretensión a tener validez para todos, aunque no una universalidad basada en objetos, es decir: que necesita llevar asociada a él una pretensión de universalidad subjetiva (Kant, 1968, p. 51).

La paradoja de la expresión señala precisamente, como advertíamos, al juicio reflexionante, al ejercicio de la reflexión que en su estructura y en su validez objetiva se distingue tanto de los juicios fundamentales teóricos como de los prácticos, los cuales son *determinantes*, pues subsumen lo particular en lo universal, bien sea éste regla, principio o ley.

5. El concepto kantiano del *sensus communis* y su alcance en la formación humana

Nos vamos a servir de la metáfora del teatro para comprender con Kant que en el mundo, ese hábitat humano en donde se despliegan nuestras acciones, existen actores y espectadores; tanto unos como otros movilizan la facultad de juicio reflexivo (cuya actividad pro-

pia consiste en interpretar, comprender y reflexionar), haciendo la distinción entre conocer un mundo y tener un mundo, entre principios de acuerdo con los cuales el ser humano actúa y principios de acuerdo con los cuales juzga. En cuanto conocemos el mundo, lo comprendemos; en cuanto tenemos el mundo somos coactores del mismo.

En la *Critica del juicio* (1968) captamos un desplazamiento de la figura del actor a la del espectador. El juicio, nos dirá Kant, surge de un “mero placer contemplativo o del deleite activo”; esta es la actitud del mero espectador, de aquel que no está implicado en el juego. Pero dicha actitud es la que se va a convertir en propicia para la sociabilidad, para la comunicabilidad de las experiencias e impresiones subjetivas, para compartir ese *sentido común* que no consiste sólo en deferir las percepciones estéticas o las representaciones artísticas, sino también en tener experiencias vinculantes y que nos permiten ponernos en el lugar del otro, comparando nuestros juicios con los juicios de los demás gracias a la facultad de la imaginación. Por eso, “el ejercicio del juicio, con el que todos contamos, es más imaginación que obediencia ciega a reglas” (Ruiz, 2006, p. 176). Nos dice Hannah Arendt:

El pensamiento crítico sólo puede realizarse cuando las perspectivas de los demás están abiertas al examen... Mediante la fuerza de la imaginación hace presentes a los otros y se mueve así en un espacio potencialmente público, abierto a todas las partes; en otras palabras, adopta la postura del ciudadano cosmopolita kantiano (Arendt, 2002, p. 455).

El poder de la imaginación consiste en transformar un objeto percibido (percepción) en algo con lo cual no se tiene necesariamente una confrontación directa, pero frente a lo cual sí nos sentimos afectados como si nos fuera dado por un sentido no objetivo. La imaginación crea las condiciones vía representaciones para el acto del juicio, esto es, para la reflexión, momento en el cual ya no se tiene una afección directa por la presencia inmediata del objeto, pero sí se puede evaluar como espectador que no está involucrado directamente. Es precisamente en este distanciamiento como el gusto deviene juicio, pues si bien se produce una afección mediante

la representación, ya se ha establecido la propia distancia, el apartamiento, lejanía o grado de desinterés que es requerido para poder ejercer la actividad judicial. Al removerse, por decirlo así, el objeto, se ha establecido la condición para la imparcialidad necesaria. Comenta Arendt:

Al cerrar los ojos uno se convierte en un espectador imparcial de las cosas visibles, no afectado directamente. El poeta ciego. Y así, al transformar lo que se percibe por los sentidos externos en un objeto para los sentidos internos, se comprime y condensa la variedad de lo dado por los sentidos, se está en situación de “ver” con los ojos de la mente, esto es, de ver el todo que da sentido a las cosas particulares (Arendt, 2002, p. 455)⁴.

Según esto, en la *Crítica del juicio* asistiríamos “a una especie de ampliación de la mente” o del juicio, expresada en la metáfora bellamente enunciada de entrenar a la imaginación para ir de visita. El gran descubrimiento kantiano, del cual toma conciencia rápidamente, fue que había algo no subjetivo en lo que parecía ser el sentido más privado y subjetivo, el gusto. En su análisis, Kant descubre que gustar es elegir y elegir es juzgar; que si bien en su origen es sensible, por la intervención de la imaginación, como lo anotábamos anteriormente, se vuelve *reflexus*, no siendo directamente la sensación, sino la manera de componerla mediante la forma, lo que produce complacencia y la posibilidad de la comunicabilidad de la misma: “pues solamente la forma es lo que tiene capacidad de pretender una regla universal para el sentimiento del placer” (Kant, 1968, p. 135), y por esto es social, como ya lo habíamos señalado anteriormente. Nos dice Gadamer:

Para él [Kant] son dos los momentos que se reúnen en este concepto [el de sentido común]: por una parte la generalidad que conviene al gusto en cuanto éste es efecto del libre juego de todas nuestras capacidades de conocer y no está limitado a un ámbito específico como lo están

4 Por sentidos externos Kant (1935, §§ 15-16) entiende: vista, oído y tacto, y por sentidos internos: gusto y olfato.

los sentidos externos; pero por la otra el gusto contiene un carácter comunitario en cuanto que, según Kant, abstrae de todas las condiciones subjetivas privadas representadas en las ideas de estímulo o conmoción (Gadamer, 1993, p. 71).

Si acudimos a las máximas del “entendimiento humano común” o del sentido común que Kant nos presenta en el conocido § 40 de la *Crítica del juicio*, donde reafirma explícitamente lo que entiende por sentido común, a saber: “la idea de un sentido comunitario, es decir, de una facultad de juzgar que en idea (*a priori*) se atiene en su reflexión al modo de representación de los demás, con el objeto de ajustar, por decirlo así, a la razón humana total su juicio” (Kant, 1968, p. 138)⁵, ello no significa que “pensar por sí mismo, pensar poniéndose en el lugar de otro y pensar estando de acuerdo consigo mismo”, máximas que en forma repentina Kant introduce en este apartado, impliquen saber lo que en realidad sucede en la mente del otro, sino conducir nuestra capacidad en forma activa sin prejuicios y no por lo que Kant llama “razón pasiva”, la cual conlleva a ser guiados por otros.

Así pues, esta ampliación de mente y de pensamiento que están implicados en la idea de un sentido común a todos, será el resultado de abstraernos de las limitaciones que, en forma contingente, se adhieren a nuestro propio juicio, y de hacer caso omiso de las condiciones subjetivas privadas por las cuales estamos tan limitados; es decir, hacer caso omiso de los llamados por Kant intereses propios o egoísmos, y por ello, entre más amplio sea el ámbito en el que nos podemos mover de un punto de vista a otro, más amplio y general será nuestro pensamiento, más comunitario. Pero, paradójicamente, esta amplitud y generalidad no serán la del concepto, sino la de la particularidad compartida, experimentada, es decir: aquellas particularidades de los puntos de vista por las que tenemos que pasar para llegar a uno general. Se trataría, de este modo, de ganar una imparcialidad como espectador; de obtener una perspectiva desde la

5 Kant precisa un *sensus communis aestheticus* para el gusto y un *sensus communis logicus* para el entendimiento humano común.

cual mirar, observar, o como dice Kant, “reflexionar sobre los asuntos humanos”, armonizando de paso los requerimientos de nuestra naturaleza, pero también los de nuestra libertad, logrando que el juicio reflexivo adapte los propósitos de aquella a los propósitos de nuestro entendimiento.

Si se nos permitiera asimilar analógicamente a los seres humanos como obras de arte, no sometiendo estas individualidades ni a leyes generales, ni a las reglas del deber (en donde su condición específica estaría, por decirlo así, perdida y desaparecida en tal abstracción), podríamos reclamar o decir que esa condición humana descansa sobre sí misma llevando en sí su propia finalidad, representando una totalidad no apuntada a una universalidad mas allá, sino encarnándola en sí misma simbólicamente; por ello, lo que con ese sentido común se pretende es precisamente que aflore y se presencialice esa humanidad que cada individuo porta. Como nos ilustra el profesor Ruiz:

El sentido común estético concibe la vida de los individuos en el horizonte de las interacciones y representaciones simbólicas de la realidad, especialmente a partir de las formas espontáneas y fluidas de la percepción. (...) *el sentido común estético* dota a nuestros sentidos de cierto gusto, de cierto sabor, de cierta sensibilidad y tacto para disfrutar del mundo y de los otros (Ruiz, 2006, p. 82-84).

Esta reinención de lo humano se ratifica cuando pensamos que para Kant el mundo sería un desierto sin los seres humanos, esto es, sin espectadores, sin degustadores de dicho mundo, sin estar a gusto en él; es por ello que el filósofo sustenta, sorprendentemente, ese sentido común del que venimos hablando (esto es, esa facultad de juzgar o discernir entre lo correcto y lo que no lo es, ese talento) en el sentido del gusto: “el gusto es la facultad de juzgar *a priori* la comunicabilidad de los sentimientos asociados a una representación dada (sin mediación de un concepto)” (Kant, 1968, p. 140). Dicho gusto nos coimplica con los otros espectadores que, si bien no son genios o artistas (actores), sin ellos no se comprendería lo que éstos quieren comunicarnos. Dice Arendt:

La facultad que guía esta comunicabilidad es el gusto, y el gusto (o juicio) no es el privilegio del genio. La condición *sine qua non* de la existencia de los objetos bellos es la comunicabilidad; el juicio del espectador crea el espacio sin el cual tales objetos no podrían aparecer (Arendt, 2002, p. 460).

Esta condición necesaria de “ser percibido” (de percibirnos unos a otros mutuamente) habilita así la facultad crítica y de juicio, siendo esto lo común que tenemos los espectadores. Está claro que los seres humanos estamos enraizados en la existencia de ese sentido común que nos permite, reiterémoslo, juzgar públicamente como espectadores. Su pérdida implica caer en un estado de locura, pues como anota Kant en su *Antropología* (1935), la demencia consiste en la pérdida de tal sentido común; sería caer en su opuesto, esto es, en un *sensus privatus*, trayendo como consecuencia la pérdida del mundo, de las experiencias que sólo son válidas y convalidadas por la presencia de los otros. Ese sentido privado puede efectivamente funcionar sin la comunicación, como el que opera en las derivaciones de conclusiones a partir de premisas. Nos dice Kant (1935): “El único síntoma universal de locura es la pérdida del *sentido común* y el *sentido privado lógico* que lo reemplaza” (p. 111). Siempre se trata, entonces, de poder confrontar con otros la rectitud de nuestros juicios en general, y por ende, de la sanidad de nuestro entendimiento que se confronta con otro entendimiento, y no de aislarnos en el nuestro, juzgando públicamente con nuestras representaciones privadas.

Como hemos podido observar, Kant en su *Crítica del juicio* (1968) y su *Antropología* (1935) lleva a cabo un desplazamiento bien significativo en términos conceptuales: ya no habla de sujeto trascendental sino del sentido común, no habla de la ley sino acerca de la finalidad y la imaginación, no se refiere al deber sino al gusto y al saber vivir; en suma, acerca de todos aquellos conceptos que integran ese otro concepto grandioso que él nombra como *humanidad*. Queremos, para terminar, detenernos en esta noción por todo lo que implica para un ejercicio pedagógico y cultural en nuestro medio.

6. El concepto kantiano de *humanidad* y su implicación para una pedagogía de la convivencia

Pero, ¿qué entiende Kant por humanidad? Nos dice en la *Crítica del juicio*:

(...) porque la humanidad significa, por una parte, el sentimiento universal de simpatía y, por otra, la facultad de comunicarse con la máxima intimidad y universalmente; cualidades que, reunidas, constituyen la sociabilidad propia del género humano, por la cual se distingue éste de la estrechez animal (Kant, 1968, p. 202).

Se nos presenta acá un concepto sumamente importante y es el de la sociabilidad que, como vimos, es fomentado por el cultivo del juicio del gusto; así pues, es la capacidad de juicio el vehículo del cultivo de la “sociabilidad sociable”; ésta es la que corresponde al mundo de la humanidad. Nos dice Agnes Heller:

La sociabilidad insociable es para Kant la paradoja de la naturaleza humana, esta combinación única de la naturaleza y de la libertad. Sin duda es paradójico el hecho de que los hombres y las mujeres lastimen a sus congéneres, les roben, los asesinen, compitan con ellos, los aniquilen, los instrumentalicen, sólo para conseguir su respeto, amor, estima y reconocimiento (Heller, 1999, p. 197).

Esta tensión entre la sociabilidad y la insociabilidad es pensada en referencia a los conceptos de naturaleza y libertad. En el mundo de lo insociable, la libertad está al servicio de la naturaleza que se manifiesta en egoísmos, pasiones e instintos, en suma, en todo aquello que Kant comprende bajo el concepto de lo “patológico”. Así pues, la sociabilidad sociable es lo opuesto a dejarse dominar por la naturaleza y es lo que Kant entiende por el mundo de la humanidad: “(...) la sociabilidad, como requisito del hombre como criatura destinada a la sociedad, es decir, como cualidad, corresponde a la humanidad” (Kant, 1968, p. 141).

La instauración de este mundo social requiere, entre otras cosas, un cambio radical de perspectiva, sobre todo en el juego del lenguaje: pasar de un lenguaje egoísta (hablar y pensar en primera persona del singular) de los puros intereses propios, a un lenguaje pluralista (hablar y pensar en primera persona del plural). El discurso exigido para construir humanidad ha de ser pluralista, auténtico y no aparente, pues encarna la manifestación de la libertad, su ejercicio y práctica. En otros términos, ingresamos a la sociabilidad cuando al emplear un lenguaje pluralista ya no basta la apariencia de libertad.

Detengámonos un momento en esa tensión entre egoísmo y pluralismo por considerarla relevante en lo que venimos planteando. En el § 2 de la *Antropología*, Kant (1935) distingue tres tipos de egoísmo. Dice: “el egoísmo puede encerrar tres clases de arrogancias: las del entendimiento, las del gusto y las del interés práctico, esto es, puede ser lógico, estético o práctico” (p. 15).

El egoísmo *lógico* o de la comprensión consiste en no escuchar de manera imparcial las opiniones o juicios de otras personas; el *estético* o del gusto es indiferente del gusto de otras personas; y el egoísmo ético o moral es el que está interesado de manera exclusiva en su propio placer o beneficio y reduce todos los fines a sí mismo. Pero dice Kant (1935): “Al *egoísmo* sólo puede oponérsele el *pluralismo*, esto es, aquel modo de pensar que consiste en no considerarse ni conducirse como encerrando en el propio yo el mundo entero, sino como un simple ciudadano del mundo” (p. 16). Un ser humano puede ser pluralista también en una triple significación: lógica, estética y ética.

Un pluralista lógico es aquel que está interesado en las opiniones y juicios de otras personas de una manera no instrumental, esto es, se interesa en los otros, porque sus juicios son sus propias expresiones personales, porque lo revelan como persona y no a fin de emplear este conocimiento como herramienta para satisfacer su propio afán de riqueza, fama y poder. Igualmente ocurre para el pluralista estético. El pluralista ético, por su parte, busca el beneficio o felicidad de los otros.

Así, entonces, la práctica de la sociabilidad sociable como realización de la humanidad, requiere de todas estas formas de pluralis-

mo y de aquellas máximas del entendimiento humano común que citábamos cuando aludíamos al § 40 de la *Crítica del juicio*.

Hemos de insistir que esa segunda máxima (“pensar poniéndose en el lugar del otro”) es la que corresponde a la capacidad de juzgar, al pluralismo del gusto, aspecto determinante de la sociabilidad sociable, y que conlleva superponernos a nuestras condiciones subjetivas de juicio, logrando un modo de pensamiento amplio, capaz de “reflexionar sobre su propio juicio partiendo de un punto de vista general (que sólo puede determinar colocándose en el punto de vista de los otros)” (Kant, 1968, p. 139).

Queda así claro que la humanidad, como uno de los conceptos kantianos relevantes, une tanto el temple moral, el saber vivir y el trato social (*cf.* Kant, 1935, p. 174); y de este modo, corresponde más a una clase de pensar (y no a una clase de acción propiamente), pero de un pensar tal como se presenta en la comunicación y el diálogo en relación con los otros. La unidad de bienestar y virtud sólo es posible en esa dimensión de pluralidad ya que no hay virtudes privadas, pues la máxima virtud es la sociabilidad.

En síntesis diremos que, para satisfacer la norma kantiana, se precisa la reciprocidad simétrica de un auténtico pluralismo, en donde se puedan emitir los propios juicios con convicción y que ellos importen verdaderamente a los demás; de lo contrario, el horizonte de realización de la humanidad resulta sombrío. Queda así claro que, para Kant, al menos una de nuestras facultades mentales como la de juzgar, presupone la presencia de otros y esos otros son humanos en virtud de esa idea de humanidad presente en cada uno, y podemos ser nombrados civilizados en la medida en que esta idea llegue a ser el principio rector de nuestros juicios y acciones.

7. Conclusión

Para una auténtica formación humanista, se nos ha revelado que no es a una simple ilustración sobre las distintas opiniones de los sabios y humanistas a lo que debe apuntar la educación, sino

a la actualización de lo pensado por ellos; como diría Kant, no se trata de un conocimiento historizante de las humanidades sino de ejercitar la capacidad de pensar que, como hemos dicho, consiste en la capacidad de juzgar.

Será precisamente a esta y aquellas otras capacidades, como esperamos haber mostrado, a donde debe apuntar todo esfuerzo en la enseñanza y el aprendizaje de los saberes humanistas, que asuman como finalidad una formación teórica y práctica de los conceptos, que no es otra cosa que asumir sus lenguajes, no sólo para comprender cómo unos pensadores en la historicidad de su tarea se han dado a formar, pulir, recortar, cuidar y acompañar los conceptos y las teorías en los que el pensamiento habita para interpretar la experiencia del mundo que lo interpela, sino también para que se ponga a la escucha y se realice el proceso de apropiación de los mismos en un diálogo fructífero y creador, que redunde eventualmente en realizar ese anhelo de pensar por sí mismo, de construir criterios de acción propios y colectivos, de ser auténticas personas, evidenciando la fuerza operante de estas disciplinas en su iridiscente manifestación conceptual.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: F.C.E.
- Heller, A. (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, I. (1968). *Crítica del juicio*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1935). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Revista de Occidente.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Maffesoli, M. (2004) *El tiempo de las tribus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz, M. A. (2006). *El ethos de la formación universitaria y otros ensayos hermenéuticos*. Medellín: U.P.B.
- Serres, M. (1995). Cómo acabar el divorcio entre científicos y humanistas. *Síntesis*, 142.
- Villa, C. (2001). *Las humanidades en la formación universitaria*. Cali: CUAO.

Humanismo y universidad. Aportes de J. H. Newman

*Analía Giménez Giubbani**

El objeto de este escrito es presentar dos elementos o ejes que constituyen eso que la educación universitaria no debe perder nunca de vista, para conservar su naturaleza y cumplir con su verdadera finalidad. Estos elementos son: el amor a la verdad y el aprendizaje de los estudiantes.

En *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (1996), Newman, aunque siguiendo otra estructura, se refiere explícitamente a estos dos elementos como esenciales y permanentes en la universidad. Por tanto, se desarrollarán estos ejes con apoyo en los textos del autor.

* Licenciada en Humanidades (opción Filosofía) por la Universidad de Montevideo (Uruguay). Profesora e investigadora en dicha universidad. Miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).
Correo electrónico: agimenez1@correo.um.edu.uy

1. El amor a la verdad

En cuanto al amor a la verdad, vale recordar la premisa con la que Aristóteles (1998) inicia su *Metafísica*: “todos los hombres por naturaleza anhelan saber” (p. 2). Es parte esencial del ser humano saber amar la verdad. Entonces, ¿qué otro sentido podrían tener las universidades sino seguir siendo el ámbito de encuentro, diálogo y transmisión del conocimiento? ¿Qué otro móvil eterno sino el deseo de saber?

Esta primera premisa no debería borrarse nunca del horizonte de la universidad y de sus profesores. El deseo de conocer está grabado en las personas, por tanto el objetivo de la universidad no puede separarse del saber mismo. La educación universitaria, enfocada al saber universal, se traduce en la permanente búsqueda de la verdad. En palabras de Llano:

La sustancia misma de la universidad consiste en la convicción de que el amor a la verdad es más fecundo que el afán de poder. Porque, mientras el ansia de dominio es siempre individualista, la pasión por la verdad es radicalmente solidaria (...) El verdadero saber se recibe de otros y se entrega a otros, se comparte en una comunidad viva que de continuo ensaya y rectifica, aplica e inventa, arriesga lo ya logrado para abrir una brecha hacia territorios aún por roturar. La universidad es una escuela de solidaridad (Llano, 2001, p. 18).

El amor a la verdad es la seña de identidad del universitario: no se debe olvidar, ni sustituir. De lo contrario, la universidad pierde su razón de ser. Y es porque no hay límites para el amor a la verdad que el estudio universitario desemboca en investigación; pero esta debe estar orientada hacia el descubrimiento de la verdad y hacia la educación de los jóvenes.

La educación es libre, no debe estar atada a ninguna otra finalidad. Lo que se propugna es el valor del conocimiento, de la ciencia, del saber. Lo propio de la universidad es preocuparse del saber mismo, sin sesgos pragmatistas.

Newman (1996) explica que el auténtico fin de la universidad es el saber liberal. En sus palabras: “ya nos han sugerido que hay un saber que es deseable aunque nada se derive de él, por ser él mismo un tesoro y un premio suficiente de años de esfuerzo” (p. 135).

Este saber, que es lo disfrutable por sí mismo y buscado por sí mismo (independiente de sus resultados), constituye la más alta capacitación del intelecto: buen sentido, prudencia y capacidad de juicio. Es así que la universidad debe abarcar todas las áreas del saber, porque como indica Llano:

Universidad significa *universalidad* en todas sus dimensiones: de saberes, de personas, de lugares, de ideas y de creencias. El joven que acude a comenzar sus estudios superiores en cualquier carrera está pretendiendo –de manera consciente o inconsciente– ampliar horizontes, romper con la visión monocromática propia de la infancia y empezar a captar grados, matices, variedades y variaciones (Llano, 2003, p. 69).

Los distintos saberes se hallan conectados y se complementan entre sí, porque el conocimiento forma una totalidad. Newman sostiene que la universidad es un lugar para enseñar un conocimiento universal. Como los problemas planteados en la vida de los pueblos son múltiples y complejos, la formación que debe impartir la universidad ha de abarcar todos estos aspectos. Así mismo, una formación intelectual cuya finalidad sea una visión global nos pone en condiciones de descubrir el sentido de las cosas y de abrirnos a la verdad.

En este punto, Newman se refiere al lugar de la Teología en los estudios universitarios. Al respecto sostiene que:

Una universidad hace profesión, por su mismo nombre, de enseñar un saber universal. La Teología es ciertamente una rama de ese saber. ¿Cómo es posible entonces abarcar todas las ramas del saber, y excluir, sin embargo, de las materias enseñadas una que es, por lo menos, tan importante y extensa como cualquiera de las demás? Creo que ninguna de las premisas de este razonamiento admite excepción.

Por lo que respecta a la extensión de la enseñanza universitaria, el propio nombre de universidad es incompatible con restricciones de cualquier tipo. Sea cual sea la razón original para adoptar ese nombre, que nos es desconocida, lo uso en su sentido popular y generalmente aceptado, cuando digo que una universidad debe enseñar un saber universal (Newman, 1996 p. 55-56).

Los *Discursos* de Newman hablan del primado del saber humanístico, filosófico y teológico. Entonces, si la Teología es una ciencia no podemos eliminarla de la universidad; la búsqueda cabal de la verdad no puede darse si no se incluye entre los estudios el de la Teología. Newman finaliza su Discurso Tercero diciendo: “En una palabra: la Verdad religiosa no sólo es una porción, sino una condición del conocimiento. Eliminarla no es otra cosa que deshacer el tejido de la enseñanza universitaria” (Newman, 1996 p. 97).

Newman se ocupó de clarificar lo que la universidad es y describió el ideal de una educación universitaria en la que las humanidades tuvieran un papel central. La formación humanística está al servicio del hombre y de su libertad: las humanidades aportan instrumentos para “aprender a pensar” de un modo más libre y abierto. De acuerdo con Llano (2003), “una institución en la que las humanidades no ocupan un lugar principal ha dejado de ser una universidad” (p. 77).

La educación supone el desarrollo total de la persona, una formación integral, y esto implica que a la formación profesional debe sumarse la formación humanística. Una persona está bien educada si es capaz de analizar críticamente su sociedad, si le interesan otras culturas y épocas, si está formada para tomar decisiones éticas y, por supuesto, si tiene conocimientos especializados, pues en la especialización se va a apoyar la futura estructura del empleo.

La universidad tiene como principal responsabilidad influir en la cultura y ser factor dinámico en su orientación. Hay un nexo entre la cultura y el saber académico. La síntesis cultural que nuestro tiempo requiere se propicia con el intercambio interdisciplinar. Aquí se aprecia la necesidad de las ciencias humanas para responder

a la pregunta: “¿qué es el hombre?”, puesto que lo que da unidad a los saberes es el interés por la persona humana.

La interdisciplinariedad es hoy una exigencia, porque los problemas a los que la universidad debe buscar solución abarcan siempre diversos campos científicos. La interdisciplinariedad implica que las distintas ciencias se enseñen y cultiven entrelazadas, para crear innovadores, personas creativas que hagan progresar el saber y sirvan a la sociedad.

En síntesis, la universidad tiene una misión insustituible: el fomento del saber especulativo y la investigación de la verdad en los diversos campos del saber.

2. La educación: aprender

El segundo elemento al que se aludía al comienzo es la formación universitaria de los estudiantes. Cuando se plantea cualquier reforma universitaria, es lógico que se aborde el aprendizaje del estudiante. Una universidad donde los alumnos no aprendan no deja de ser una falsificación de la institución. Puede haber docencia e investigación, pero si no hay aprendizaje efectivo, la institución educativa estará hueca.

El interés de Newman por la universidad se centra justamente en la educación. Este es el objetivo genuino de la universidad, y es urgente promoverlo. En la tarea educativa lo importante es lo que se consigue en los estudiantes: no es enseñar, sino aprender. La única finalidad de la enseñanza es el aprendizaje. Y a este fin van encaminados todos los esfuerzos. Los verdaderos maestros son los que llevan implícito el lema: educar es ayudar.

La búsqueda de la verdad debe repercutir en la excelencia humana y comprometer la vida de los universitarios. Newman (1996) sostiene que “la universidad educa el intelecto para que razone bien en todos los temas, para que tienda hacia la verdad y la asimile” (p. 144). Querer enseñar la verdad supone dejarse llevar por ella. Y es

fundamental el respeto a la verdad que se enseña, que requiere una actitud de reverencia y excluye toda ligereza. En el mismo sentido, Ratzinger (1991) sostiene que “la verdad se escapa al déspota y se abre sólo a quien se aproxima a ella en actitud de profundo respeto, de humildad reverente” (p. 203).

En concreto, el objetivo de la docencia es el fomento de los hábitos intelectuales y prácticos en los estudiantes. Los universitarios deben ser personas de amplia visión, capaces de comprender los problemas actuales y de ejercer su profesión con una perspectiva y visión integradora. Newman (1996) sostiene: “es cierto que una educación liberal se manifiesta en cortesía, decoro, y elegancia de palabras y acciones, que resultan bellas en sí mismas y estimadas por los demás; pero hace mucho más. Pone a la mente en forma” (p. 33).

La perfección del intelecto es el resultado de la educación. En este sentido, creo interesante resaltar las diferencias que establece Newman entre instrucción y educación. La instrucción se encuadra fundamentalmente en la preparación profesional que proporciona la universidad, se contiene en reglas y comporta la adquisición de ejercicios y de prácticas enfocadas a un resultado. En cambio, la educación es una acción específica que afecta a la naturaleza intelectual de la mente y a la formación del carácter. No se deriva nada de ella, salvo el ejercicio mismo de la mente. En este punto también se entiende el papel de las humanidades para alcanzar la extensión de mente que Newman propone. Afirma nuestro autor:

Resulta, por tanto, una excelente medida ampliar el arco de los estudios que una universidad enseña, incluso en beneficio de los estudiantes; y aunque éstos no puedan seguir todas las materias que se le ofrecen, se enriquecerán al vivir entre aquellos y bajo aquellos que representan el entero círculo de los saberes. Esta es a mi juicio la ventaja de una sede de saber universal, considerada como un lugar de educación (...) Por eso se llama *liberal* a esta educación. Se forma con ella un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría. Es en suma lo que en un discurso anterior me he atrevido a denominar hábito filosófico.

Esto es lo que considero el fruto singular de la educación suministrada en una universidad, en contraste con otros lugares o modos de enseñanza. Este es el fin principal de una universidad en el trato con sus estudiantes (Newman, 1996, p. 125).

El planteamiento de esta educación requiere un espacio donde convivan diversos saberes. Pero Newman tiene claro que lo específico del universitario ha de ser la capacidad de discriminar conocimientos, jerarquizar, es decir, en este espacio ha de regir un criterio que modere las relaciones entre los saberes y distinga lo efímero de lo permanente, y lo vulgar de lo sustancial.

Para poder ejercitar con el nivel adecuado los hábitos de pensar y transmitir, se requiere lo básico. Lo primero en la educación universitaria es saber leer y escribir. ¿No se oye cada inicio de curso entre los profesores un deseo de que los estudiantes hubieran aprendido a leer y escribir bien antes de entrar en la universidad? Es preciso que los alumnos entiendan lo que estudian, que sean capaces de pensar y de transmitir. Newman aconseja empezar por la gramática:

Estos discursos van dirigidos sencillamente a considerar los *objetivos y principios* de la educación. Baste, por tanto, decir que mantengo firmemente que el primer paso del entrenamiento intelectual consiste en inculcar en la mente de un joven las ideas de la ciencia, método, orden, principio y sistema, así como la de regla y excepción, de riqueza y armonía. Esto se suele conseguir muy bien haciéndole empezar por la gramática (...) Si el joven estudiante quiere este hábito de método, de comenzar a partir de puntos bien establecidos, de consolidar su terreno a medida que avanza, de distinguir lo que sabe de lo que no sabe, entiendo que se iniciará gradualmente en las más amplias y verdaderas perspectivas filosóficas, y no sentirá sino impaciencia y disgusto hacia las teorías improvisadas, los aparatosos sofismas, y las desconcertantes paradojas que arrastran a los intelectos superficiales y educados a medias (Newman, 1996, p. 35-36).

Por otro lado, es también necesario que la universidad forme a los estudiantes en una mentalidad de servicio. Newman enseña que el temple universitario estriba en esforzarse por conocer mejor la

realidad, captarla en su conjunto, con el afán de ayudar a todos los que nos necesitan. Como lo expresa Llano (2001): “*Saber más para servir mejor*: tal es el lema de los que hemos elegido la universidad como estilo de vida” (p. 41).

La universidad debe tener la meta de formar personas que sirvan a la sociedad de un modo responsable y consciente. Personas que sean especialmente responsables de su libertad, y que se comprometan con los problemas de su época. El espíritu universitario lleva a valorar la vida de la inteligencia, a buscar la verdad, a respetar la dignidad de las personas y a anteponer el bien común a los intereses particulares. Magnanimidad se llama la actitud de fondo, y es lo que nunca el universitario debe perder.

Para terminar, un resumen interesante que ofrece Newman de lo que es la formación universitaria y su resultado en las personas y la sociedad:

La enseñanza universitaria es el gran medio ordinario para un gran oficio ordinario. Apunta a elevar el tono intelectual de la sociedad, cultivar la mente pública, purificar el gusto nacional, facilitar los principios verdaderos al entusiasmo popular y metas nobles a las aspiraciones ciudadanas, proporcionar amplitud y seriedad a las ideas del momento, hacer más suave el ejercicio del poder, y refinar el trato en la vida privada.

Es la educación la que confiere al hombre una visión consciente de sus propios juicios y opiniones, así como la verdad para desarrollarlos, la elocuencia para expresarlos, y la energía para proponerlos. Le enseña a ver estas cosas tal como son, a ir derecho al núcleo, a enderezar un nudo de pensamiento, a detectar los sofismas y a eliminar lo irrelevante. Le prepara para desempeñar cualquier trabajo con altura y dominar cualquier tema con facilidad. Le muestra cómo acomodarse a los demás, cómo situarse en su estado de ánimo, y cómo comportarse con ellos (Newman, 1996, p. 186).

Finalmente, lo eterno en la universidad debe ser entonces el amor a la verdad y la preocupación porque los estudiantes aprendan y sirvan a la sociedad.

Referencias

- Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S.A.
- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Ratzinger, Jh. (1991). *Cooperadores de la verdad*. Madrid: Rialp.

Segunda Parte

Crisis de la universidad



La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada

*Carlos Enrique Restrepo**

La empresa de sometimiento y control creciente que se extiende hoy sobre todos los órdenes de la vida, sostenida por los agenciamientos incalculables de expropiación, emplazamiento y usura de todas las fuerzas vivas, hace cada vez más apremiante lo que podría llamarse una filosofía política de la universidad.

Un campo semejante tendría la función de servir de laboratorio para el trazado de las operaciones estratégicas que demanda la salvaguarda del conocimiento, en tiempos en los que éste va siendo confiscado al servicio

* Doctor en Filosofía. Profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Miembro del Grupo de Investigación: “Religión y Cultura” de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín) y del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).
Correo electrónico: alteridad@quimbaya.udea.edu.co

de los múltiples poderes orquestados bajo la integración del capitalismo mundial, los cuales han insertado el trabajo del pensamiento en un sinfín de relaciones productivas que implican una desnaturalización del concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar su desarrollo a patrones finalísticos, y al someterlos a los dispositivos de gestión, medición, evaluación y estandarización que constituyen los modelos hoy en día imperantes de lo que se acepta sin cuestionamiento alguno bajo la categoría de “investigación”.

Dicho de otra manera, las relaciones de poder-saber propias de la contemporaneidad han ocupado por completo y transformado consecuentemente el espacio de la universidad. Al hacerlo, han amalgamado en ella un núcleo multidireccional de complejas luchas, en medio de las cuales la antigua institución universitaria ha sido recodificada bajo los rigores de una nueva axiomática no siempre clara, más bien imperceptible y difusa, como lo son de hecho todas las operaciones que tienen lugar en el “teatro de los procedimientos” a los que juegan ecuménicamente las agencias y los agentes de los ordenamientos económico-políticos en la actualidad.

La instalación de una cada vez más endurecida burocracia académica, con sus correspondientes andamiajes normativos y sus interminables mediaciones reglamentarias, son los signos inconfundibles de los progresos a los que ha llegado esta transformación. Ésta alcanza, sin duda, a ser propiamente ejercida a la manera de una *destrucción de la universidad* canónica que se ordenaba por dos condiciones fundamentales, hoy en día inexistentes: una *soberanía incondicional y excepcional* respecto a los poderes (antiguamente, el Papa, el emperador, el rey); y el consecuente carácter libre de la investigación (*in vestigium ire*).

Como nos lo recuerda el filósofo Michel Henry, una huella de la primera condición se observa todavía en el principio según el cual *las autoridades de policía y de justicia no tienen el derecho* (aunque lo hagan por la *violencia de hecho*) *a penetrar los campus universitarios*, salvo en caso de recibir invitación o petición expresa de un decano o rector, a menudo con ocasiones protocolarias que de suyo implican suspender la *intelligentzia* militar o policial (Henry, 2006, p. 159);

la segunda condición se refleja en la autonomía inherente a los cuerpos académicos de dirimir los litigios que pueda suscitar el cultivo de los saberes, de darse colegiadamente su propia norma, y de mantener una distribución ordenada y parcial de los conocimientos en institutos y facultades.

En rigor, ninguno de estos principios estructurales sobrevive en la actualidad. En ello, más que una modificación apenas exterior, es fácil advertir que propiamente ha sido destruida la idea y la esencia misma de la antigua *universitas*, formada bajo este nombre desde finales del siglo XII y definida en tiempos de Alfonso X por la voluntad de maestros y escolares de cultivar los saberes (*Siete partidas*, Partida II, tít. XXXI; cf. Benedicto XVI, 2011; Soto Posada, 2007, p. 401-422). Esta destrucción, empero, tiene que ver mucho más que con el hecho de que la universidad contemporánea haya perdido su soberanía y su libertad, al ser ocupada por intereses extracognitivos. Lo que de este modo queda destruido es también su necesaria copertenencia con la *humanitas*, habida cuenta del fracaso del proyecto humanista ilustrado que justamente, en el curso histórico de la racionalidad occidental, ha tornado imposible cualquier idea de “humanidad”. La destrucción de la universidad es, en esa medida, una característica más de una contemporaneidad que podría decirse situada en el horizonte de lo posthumano. Dicho horizonte se dibuja en la perspectiva misma de la barbarie tecnocientífica, ya no como una amenaza futura, sino como lo propio de nuestro tiempo suspendido en un estado “gestionario” del nihilismo, y asegurado bajo la estrategia de “doble articulación” a la que juegan el capitalismo global y la biopolítica.

En este horizonte localizamos nuestra tentativa de repensar desde su condición presente las perspectivas de la universidad. Estas propenderán, según dijimos, al establecimiento de su filosofía política, pero también necesariamente en contigüidad con una crítica de su economía política. Una tentativa semejante tiene la fortuna de contar ya con muchos precursores, caso de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Michel Henry, Peter Sloterdijk, Michel Foucault, Alain Renaut, Michel Onfray, Franco Berardi, Paolo Virno, Gigi Roggero, Giuseppe Cocco, Francisco Naishtat, entre muchos otros,

a los que recurriremos –aunque no siempre de modo explícito– en las consideraciones en todo caso provisionales a las que se arriesga esta exposición. En lo que sigue, seguiremos tres ejes de análisis, a sabiendas de que podrían ser muchos más y no necesariamente los propuestos: 1) La transformación de la *episteme* moderna; 2) Para una crítica de la economía política de la universidad; y 3) Resistencia y reinención en la *universidad nómada*.

1. Las transformaciones de la *episteme* moderna

Dependiente del modelo de racionalidad de la *episteme* moderna, pero también de su anexión y sujeción al poder estatal, el modelo de universidad vigente desde hace dos siglos, si se toma como paradigma la universidad de Fichte, Humboldt y Hegel, ha sido determinado de modo predominante por el espíritu de la *ciencia*. Esta última, como bien los han descrito muchísimos pensadores, se caracteriza por anteponer sobre el mundo y los fenómenos ciertas relaciones como la objetivación, la representación y la instrumentalización que han formado este tiempo de la técnica, cuyos alcances hemos visto desplegarse históricamente en el hecho reiterado de la devastación, y sin las cuales no serían posibles los emplazamientos de los que hoy disponemos en proporciones cada vez más incalculables.

La desmesura de la tecnociencia moderna implica un desalojo de otras relaciones con el conocimiento como las que todavía perviven en los saberes ancestrales, o como las que sostuvieron, en el esplendor de la tradición occidental, los más excelsos saberes de la Edad media, Roma, Grecia o Egipto, a saber: la teología, el derecho, la filosofía y las matemáticas. La racionalidad instrumental o tecnocientífica, en cambio, es portadora de un régimen de finalidades que desaloja a la naturaleza, y en general, a la vida de su propio ser para hacerlas pasar por la empresa de apropiación y usura de funciones no humanas, que han convertido el *oikos* (la tierra) en una inmenso reservorio para el usufructo insasiable de los poderes finalmente globales.

Lo característico de la tecnociencia es la investigación. *Ésta no es un saber, sino su organización y administración* bajo patrones finalísticos, a la que por lo demás es inherente la hiperespecialización. La universidad moderna, levantada sobre esta concepción del conocimiento, queda enganchada a ese espíritu propio de la ciencia y se torna el agente de su modelo de racionalidad. La universidad resulta así convertida en la empresa que engloba los conocimientos, restringidos cada uno a sus respectivas parcelas por lo general incomunicadas, pero atravesadas todas ellas de manera análoga por las mismas relaciones de experimentación, cuantificación, registro y cálculo que garantizan el régimen de verdad del conocimiento llamado “científico”, y en torno al cual la *episteme* moderna levanta—de manera contante y sonante— sus tablas de valores.

En el siglo XX, Martin Heidegger supo advertir de manera inequívoca lo que este espíritu de la investigación implicaba para la universidad. Así lo consignó de modo iluminador en los *Beiträge zur philosophie*, justamente en el marco de una reflexión más amplia sobre la ciencia moderna, en la cual inserta su importante punto de vista en torno a la universidad:

Las “universidades” como “sitios de investigación y enseñanza científica” se convierten en meros establecimientos, cada vez “más cercanos a la realidad” y en los cuales nada llega a decisión. Conservarán el último resto de una *cultura decorativa* sólo mientras tengan que permanecer todavía como medios de propaganda de “política cultural”. Cualquier esencia de la *universitas* ya no podrá desarrollarse a partir de ellas: por una parte, porque la toma en servicio popular-político hace tal cosa superflua, pero luego, porque la actividad científica misma *sin* lo “universitario”, es decir, *sin* la voluntad de meditación es mucho más segura y cómoda de mantener en curso. (...) Si se llega, como se tiene que llegar, al reconocimiento de la esencia predeterminada de la ciencia moderna, de su mero y necesario carácter servicial emprendedor y de las requeridas organizaciones para ello, entonces en el horizonte *de este* reconocimiento tiene que esperarse y hasta calcularse en el futuro un enorme progreso de las ciencias. Estos progresos traerán la explotación y utilización de la tierra y la crianza y amaestramiento del hombre en estados hoy todavía irrepresentables, cuyo ingreso no podrá ser impe-

dido ni tampoco sólo detenido a través de ningún recuerdo romántico en algo anterior y diferente. Pero estos progresos serán también registrados siempre de modo más insólito aún como algo sorprendente y llamativo, acaso como producciones culturales, y serán verificados y consumidos en serie y en cierto modo como secretos comerciales, y distribuidos en sus resultados. Tan sólo cuando la ciencia haya alcanzado esta discreción fundamental del desarrollo, estará adonde ella misma impele: se disolverá entonces ella misma con la disolución de todo ente (Heidegger, 2003, p. 134-135)¹.

El tono ciertamente oracular de Heidegger se cumple en nuestro presente a carta cabal. La universidad sobrevive sin lo universitario, más bien comandada por el apremio tecnocientífico, con todo lo que este implica de antagónico para la reflexión pensante degradada de tal suerte a una inmensa diáspora de pseudo-saberes cuyos dinamismos se hunden en el mercenarismo de la eficacia, a la vez que adoptan las maneras y lenguajes del régimen de opinión con sus efectos absolutamente trivializantes. En el caso del eficientismo, éste se despliega bajo la lógica de la “investigación dirigida”, es decir, antiuniversitaria, que es más afín a otro tipo de dispositivo: lo militar. Jacques Derrida (1997) lo ha descrito como el régimen de una investigación autoritariamente programada, orientada, organizada con vistas a su utilización en equipamientos bélicos, “cuyo rasgo es más sensible en los países en donde la política de investigación depende estrechamente de unas estructuras estatales o nacionalizadas, pero cuyas condiciones resultan cada vez más homogéneas entre todas las sociedades industrializadas de tecnología avanzada” (p. 127)². En el caso de la trivialización, se trata del funcionalismo de

1 Con excesivo cuidado retomamos algunos puntos de la filosofía de Heidegger, a sabiendas de su ejercicio de rectorado en Friburgo en el que adhirió a la idea misma de la universidad a la barbarie nazi, como consta en sus escritos *La autoafirmación de la universidad alemana* (Heidegger, 1989) y en otros menos conocidos como el ensayo “El estudiante alemán como trabajador” (Heidegger, 2001). Sobre el “caso Heidegger”, es decir, sobre el alcance del nazismo en su filosofía, la bibliografía es ya abundante.

2 No se olvidará que, para Derrida (1997), incluso la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales, tradicionalmente consideradas “improductivas”, pasan a ser integradas al cálculo racional de la programación y el control que consituye

otro tipo de régimen, el de las opiniones que teledirigen los modos de vida, el deseo y las mentalidades, que se intensifica con el paso de la universidad de élite a la universidad de masas, de modo que la diáspora de los conocimientos se generaliza en la infinidad de programas –algunos ciertamente irrisorios– que componen la oferta (in)formativa de la universidad.

En esa medida, no es extraño que el trabajo del conocimiento haya pasado a regirse bajo esa condición pseudo-burocrática de quien ocupa un lugar, cualquiera que sea, en la universidad. Los sistemas de cuantificación, indexación, control, registro, financiación

la esencia de lo militar: “La investigación científica llamada fundamental no ha estado jamás tan racionalmente comprometida como hoy con unas finalidades que son asimismo finalidades militares. La esencia de lo militar, los límites del campo de la tecnología militar e, incluso, los de la estricta contabilidad de sus programas ya no son definibles. Cuando se dice que, en el mundo, [en 1983] se gastan dos millones de dólares por minuto para el armamento, supongo que con ello no se contabiliza más que la fabricación pura y simple de las armas. Pero las inversiones militares no se detienen ahí. Pues el poder militar, o incluso policial, y de forma general toda la organización (defensiva y ofensiva) de la seguridad no sólo saca provecho de los ‘efectos’ de la investigación fundamental. En las sociedades de tecnología avanzada, este programa, impulsa, ordena, financia, directamente o no, por vía estatal o no, las investigaciones punteras en apariencia menos ‘dirigidas’. Es demasiado evidente en el terreno de la física, de la biología, de la medicina, de la biotecnología, de la bio-informática, de la información y de las telecomunicaciones. Basta nombrar la telecomunicación y la información para ver el alcance del siguiente hecho: la investigación dirigida no tiene límite, todo opera dentro de ella ‘con vistas’ a adquirir una seguridad técnica e instrumental. Al estar al servicio de la guerra, de la seguridad nacional e internacional, los programas de investigación deben concernir asimismo a todo el campo de la información, al almacenamiento del saber, al funcionamiento y, por consiguiente, también a la esencia de la lengua, y a todos los sistemas semióticos, a la traducción, a la codificación y a la decodificación, a los juegos de la presencia y de la ausencia, a la hermenéutica, a la semántica, a las lingüísticas estructurales y generativas, a la pragmática, a la retórica. Acumulo adrede todas estas disciplinas en desorden, pero terminaré con la literatura, la poesía, las artes y la ficción en general: la teoría que hace de estas sus objetos puede ser útil tanto en una guerra ideológica como a título de experimentación de las variables en las tan frecuentes perversiones de la función referencial. *Eso siempre puede servir en la estrategia de la información, en la teoría de los órdenes, en la pragmática militar más refinada de los enunciados legales*” (p. 128-129).

e incentivos hacen evidente esta destrucción de lo universitario a merced de los modelos de investigación ecuménicamente organizados, cuyo canto de sirenas ha embrujado a todos los estamentos y ocupado por completo el espacio de la universidad. Los poderes instalados en ella son tan sofisticados como irreconocibles. Quizás es allí donde cabe hacerse las preguntas fundamentales que nos devuelvan a una conciencia del quehacer y del sentido del ser universitario: ¿Qué es un estudiante? ¿Qué es un profesor? ¿Dónde encontrar un maestro? ¿Cuál es el sentido del saber? Sin el ánimo de una añoranza romántica, sin la nostalgia de un pasado irrecuperable, tal vez estas preguntas impliquen una dimensión originaria de sentido que rompa el embeleco de los regímenes que bajo la rúbrica mercantil y eficientista de la investigación se han apropiado el trabajo del pensamiento, y puedan trazar nuevas derivas en función de un “porvenir de nuestras escuelas”, en medio de la decadencia del presente.

2. Para una crítica de la economía política de la universidad

Si desde el punto de vista de la concepción del conocimiento la investigación resulta un rasgo característico de la universidad, otro de sus rasgos decisivos estriba en las transformaciones a nivel de la concepción del trabajo y de la producción. A la luz de esta transformación, que se resume en el paso del *trabajo material* al *trabajo inmaterial*, los dominios de la información y la tecnociencia han adquirido plena autonomía e independencia respecto de los demás dominios de la vida y de la producción social, constituyendo en sí mismos un nuevo Leviatán, o mejor, siendo parte fundamental de sus decisiones y maquinaciones políticas. Al ritmo de la religiosidad ecuménica del mercado de los objetos y en función de un despotismo germinal, se reorganizan los diferentes universos referenciales y una nueva axiomática modifica las esferas de valoración. Sobre fondo de esta mutación, el viejo conservadurismo adquiere una función actual ligada al modelo de la seguridad y el terror, que configura un conjunto de coacciones específicas al cual se enfrentan la creación científica, técnica, filosófica, estética y política, pues

tales coacciones modelan la conducta de los hombres dotándolos de una subjetividad orientada hacia la pura y simple empiricidad inmanente del consumo. Esta ecumene del mercado y el miedo, que se llama a sí misma “democracia”, desconoce la procesualidad singularizante de los movimientos locales que permanentemente se desvían de la homogenización y restablecen una heterogénesis en la que lo ancestral vuelve en función de una reconstitución territorial que se procura una nueva consistencia y nuevos modos de valoración ético-política y ético-estética.

La producción del conocimiento dentro de la institución universitaria pasa por la criba de esta axiomática, sin duda más rígida e implacable que los anteriores modelos de codificación o sobre-codificación, pues está ritmada al tenor de las crisis mundiales y sus recomposiciones globales. Por eso, además de una nueva epistemología, la universidad necesita una crítica de su economía política, la cual ha sido amplia y notablemente desarrollada por los teóricos de un movimiento de pensadores y activistas italianos de inspiración marxista conocido en algunos ámbitos como el *autonomismo italiano*³. Este movimiento ha aportado las categorías fundamentales para describir el lugar de la universidad en el escenario global de la lucha por el conocimiento. Para establecerlo habrá que tener presentes las fases por las que ha pasado ya el proceso de expansión capitalista: 1) un capitalismo mercantil formado alrededor de los intercambios de la producción artesanal y agrícola; 2) el paso a un capitalismo industrial organizado desde inicios del siglo XIX mediante la producción fabril, fase en la cual surgieron los sujetos políticos constitutivos de toda la teoría marxista: una burguesía de propietarios industriales y el proletariado; y 3) una nueva fase del capitalismo post-industrial en la que nos encontramos hoy, denominada *capitalismo cognitivo*.

3 Los orígenes de esta corriente se remontan a los tiempos del “operaísmo” italiano a finales de la década de 1960, representado por Mario Tronti, Raniero Panzieri, Toni Negri, Sergio Bologna y Romano Alquanti. Actualmente, esta línea se prolonga en una “nueva generación” de pensadores post-obreristas o *autonomistas*, como Paolo Virno, Franco Berardi (Bifo), Maurizio Lazzarato, Cristian Marazzi, Giuseppe Cocco, Sandro Mezzadra, Gigi Roggero, entre otros.

Entre cada una de estas fases, lo que resulta determinante son las transformaciones en la concepción del trabajo y de la producción. En el primer caso, se trataba de un capitalismo rural, con viejas maneras heredadas todavía de la producción feudal, con clases sociales bastante simples como la aristocracia, los artesanos o el campesinado. En el segundo caso, se trata de un capitalismo cuyo proceso es correlativo al surgimiento de las urbes, y en el que la producción se organiza alrededor de las máquinas, lo que propició una organización en masa de las fuerzas productivas, en razón de lo cual la producción de valor pasó a depender directamente de la producción de manufacturas. Marx y Engels describieron con gran precisión el campo de fuerzas formado por este capitalismo industrial mediante las relaciones de clase, con categorías que todos conocemos como la lucha de clases, el trabajo enajenado y la explotación, nociones que sirvieron para la autocomprensión de las clases proletarias y su proyecto de emancipación. En el tercer caso, en cambio, se trata de la producción en condiciones sociales de un alto nivel de desarrollo tecnológico, de sociedades comandadas por máquinas informáticas y sistemas de información masivos, en las que el valor no depende ya de la producción de bienes ni mercancías, sino de la *producción de saber*. Dicho en otras palabras, en el capitalismo cognitivo el conocimiento es la genuina fuente de la producción de valor. Para ello han tenido que darse estas enormes transformaciones en la concepción del trabajo, no siempre reconocidas y a veces imperceptibles en la cotidianidad.

El postulado de base para estos teóricos es, pues, que hemos pasado del *trabajo material*, propio de las dos primeras fases del capitalismo, a un tipo de trabajo llamado *trabajo inmaterial*. Se trata del *trabajo cognitivo*, del trabajo que realizan los desarrolladores de tecnología o los manipuladores de signos, de la formulación y circulación de consignas, *eslogans* y enunciados, de la producción estética, de la producción de discurso, en suma, de un trabajo más abstracto: el que realizamos investigadores, docentes, programadores, comunicadores, mercadotecnistas, publicistas, artistas, creadores de todo tipo, un trabajo que en sus inicios es altamente valorizado, que en consecuencia precariza todavía más los viejos regímenes de producción material (del campo, del taller, de la fábrica), y que

ocasiona otros escenarios de trabajo como el laboratorio, otras prácticas como las del trabajo ingenieril, y otras formas de vida como las del trabajo deslocalizado o teletrabajo. Esta condición se refleja en todos los órdenes: aparecen los discursos del capital humano, la educación es relanzada vertiginosamente a las dinámicas de la mercantilización general, las universidades pasan a verse disgregadas en una enorme gama de saberes imposibles de ordenar en facultades, calan en ellas los sistemas de competencia e incentivos, se disuelven las fronteras entre el tiempo de vida y el tiempo de trabajo, aparecen otras urgencias como la de la innovación y toda una orquestación económico-política que apunta a confiscar la *producción de saber* imponiéndole sus ritmos y sus finalidades. Esto no significa, lógicamente, que el trabajo material desaparezca; ciertamente sobrevive, como sobreviven también los trabajadores operarios de estos sectores de la producción, a saber: en condiciones precarias e infamantes, sólo que pasan a un renglón muy secundario de la economía que en adelante se orienta a explotar las nuevas formas de producción.

El propio Marx (1972) había previsto este cambio de la producción material al trabajo inmaterial, cuando advertía que también el desarrollo industrial y tecnológico era producido en un movimiento de apropiación progresiva del *trabajo vivo*, sólo posible donde se había alcanzado un desarrollo determinado de las fuerzas productivas, específicamente, las del conocimiento y la ciencia (p. 216-230). Esto significa que las fuerzas asociadas al trabajo del conocimiento se ponen en el centro de las fuerzas vivas, y por tanto, en el centro de los intereses del capital. El desarrollo del capitalismo, de este modo, demuestra –dice Marx– “hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata”, para lo cual acuña una noción nueva: la del *General Intellect* o Intelecto General.

Entre los pensadores italianos, Paolo Virno (2003) ha extraído asombrosas consecuencias del concepto marxista de Intelecto General. Las más importantes son: que el trabajo del conocimiento deviene la columna vertebral de la producción social, lo que lo convierte en un el primer objetivo del control capitalista; que la politización del trabajo se inicia, no tanto cuando se lo somete a la explotación material, sino cuando el pensamiento deviene el resorte principal

de la producción de riqueza; que la actividad del pensamiento deja de ser privada, es decir, una labor individual como en las antiguas élites académicas de la burguesía, y que más bien se vuelve exterior y pública, es decir, política, al punto que “la actividad laboral puede absorber en sí muchas de las características que antes pertenecían a la acción política” (Virno, 2003, p. 65).

Así, el trabajo cognitivo se sitúa en el centro de los intereses del capital. Esto ocasiona una nueva lucha social, la lucha global por el conocimiento, que pasa por muchos registros, y entre ellos, lógicamente, por el de la universidad. Las transformaciones a nivel del trabajo implican, ciertamente, la disolución de la universidad canónica, tan bien descrita por Kant en *El conflicto de las facultades* (1999), cuyo contexto es el del proceso de masificación y mercantilización de la universidad. Con esto surge también, en palabras de Virno (2003), una nueva figura del intelectual: la “intelectualidad de masas” (p. 114 ss.), un nuevo sujeto social que hace ya insostenibles figuras como la del “intelectual orgánico” descrito por Antonio Gramsci, y que en su lugar conforma una intelectualidad difusa, dispersa, masificada, hecha de especialistas, que pierde los privilegios de clase del intelectual burgués para aproximarse más bien a una condición pseudo-proletaria del trabajo intelectual, también éste paulatinamente precarizado a medida que se masifica y se cierne sobre él una mayor explotación.

A este nuevo sujeto social, otro teórico italiano, Franco Berardi (2003), designa de un modo más simple con el nombre de *cognitariado*. Según él, así como antaño hablábamos de explotación en la producción del proletariado, el *cognitariado* resulta ser el sujeto de la explotación en el régimen inmaterial de la producción del capital. Esta noción de cognitariado, según el autor, tiene la ventaja de no perderse en la vaporosa noción de *General Intellect*, y en su lugar le devuelve carne y cuerpo al sujeto de la explotación intelectual. El cognitariado, como agente real del Intelecto General es, en la definición de Berardi (2003), “el flujo de trabajo semiótico socialmente difuso y fragmentado visto desde el punto de vista de su corporeidad social” (p. 96). Se trata de los cuerpos agentes del conocimiento general, bajo el estrés psíquico derivado de la explotación constan-

te de las facultades de la atención y del pensamiento, de los cuerpos que dan vida al proceso consciente de la Inteligencia Colectiva (como la llama por su parte Pierre Lévy): esa comunidad consciente de individuos cuyo trabajo por naturaleza es el más autónomo, el trabajo del conocimiento, comunidad que tiene frente a los poderes la ventaja de darse a sí misma su propia norma, pero que hoy en día vemos paradójicamente envuelta en relaciones de subordinación y en nuevas formas de explotación.

El cognitariado aparece así como una noción en la que, junto con los precarios y los migrantes, quedan comprendidos los nuevos sujetos metropolitanos en condiciones de explotación para un capitalismo cognitivo que hoy se enmascara en los manidos *eslogans* como el de la innovación tecnológica o el de las sociedades del conocimiento. Tenemos que empezar por hacer una conciencia de clase de este cognitariado disperso, que hoy va siendo cada vez más arrinconado, y donde más perceptiblemente, en las universidades. Eso implica nuevas y difíciles luchas por la *reapropiación social* del conocimiento para liberarlo de la usura universal corporativa (expresada en el derecho de autor, la industria de patentes, la indexación, las bases de datos que comercian a gran escala la producción científica, los *rankings*...), y para inventar nuevas formas de circulación del saber orientadas a salvaguardar entre todos el “derecho de lo común” (las políticas de *open access*, el software libre, etc.). Pero, además, tales luchas implican hacer valer ante los poderes tecnocráticos, ante los llamados “expertos”, que *nosotros, cognitarios, somos los que sabemos*, que la *producción de saber* se traduce en una autonomía real, lo que impone nuevas tareas y nuevos retos al trabajo del pensamiento.

3. Resistencia y reinención en la universidad nómada

En un análisis formidable, Gigi Roggero (2012) ha sostenido que, si en las fases anteriores del capitalismo pasamos de la universidad-élite a la universidad-masa, en la actualidad nos encontramos en otra figura de universidad: la universidad-metrópolis. Este nombre

no está determinado por los márgenes que delimitan geográficamente las áreas metropolitanas de las ciudades del mundo, sino que se refiere al mundo mismo, a la metrópolis global u orbital, interconectada bajo las condiciones en las que se desarrolla la producción inmaterial. La universidad-metrópolis es un tipo de destrucción de la universidad que apunta a algo más que a su decadencia presente: esto es, a un movimiento que tiende a su deslocalización, desterritorialización o nomadización. Según Roggero (2012), la producción inmaterial del capitalismo cognitivo implica el hecho de que *la universidad no es el único lugar donde se produce conocimiento y cultura*; en lugar de ello, “la academia se ve excedida por flujos de producción de conocimiento que se diseminan en la cooperación social del área metropolitana” (p. 71), lo que deslocaliza y descentraliza la vieja universidad. Semejante contexto de nomadización propicia la proliferación de *universidades alternativas*⁴ que, entre las prácticas de resistencia contemporáneas, son las que más se aproximan a la reapropiación del conocimiento por parte del campo social, y que no hay que confundir con los “colegios invisibles” formados a la manera de “sociedades científicas” paleomodernas, pseudoilustradas y burguesas. Para Roggero (2012), lo que este desplazamiento ha ocasionado en la figura de los procesos de autoformación y experimentación es propiamente una *universidad nómada*, que se disemina a nivel transnacional en concomitancia con los movimientos autonomistas, y cuya prerrogativa no es simplemente “una manera de difundir mensajes antagonistas, sino una línea de fuga y una forma de éxodo de la crisis de la academia en sus formas estatales y empresariales” (p. 73).

A esta manera de hacer universidad, formada en la hibridación entre la teoría y la militancia, ha estado asociado el proyecto de Universidad Nómada que en la actualidad se extiende a España, Italia

4 Son de destacar los casos de la Universidad Popular (<http://www.u-p.asso.fr/>) y la Universidad de Todos los Saberes (http://www.canal-u.tv/producteurs/universite_de_tous_les_savoirs/) en Francia, la Universidad de Descalzos en India (<http://www.barefootcollege.org/>), la Universidad de la Tierra en Chiapas, las Universidades de la Experiencia en Europa, entre muchas otras iniciativas.

y Brasil⁵. En el caso de Brasil, la Uninómade ha actuado siempre alrededor de la forma-manifiesto, como modo inaugural de un tipo de praxis de lucha, en tiempos en los que la lucha global por el conocimiento implica un compromiso activo de resistencia:

La red Universidad Nómade se formó hace más de diez años, entre las movilizaciones de Seattle y Génova, los Foros Sociales Mundiales de Porto Alegre y la insurrección Argentina de 2001 contra el neoliberalismo. Fueron dos momentos constituyentes: el manifiesto inicial que invocaba la nomadización de las relaciones poder/saber, con base en las luchas de los prevestibulares comunitarios para negros y pobres (en pro de la política de cuotas raciales y de la democratización del acceso a la educación superior); y el manifiesto de 2005 por la radicalización democrática. Hoy, la Universidad Nómade acontece nuevamente: su *kairos* (el aquí y el ahora) es el del capitalismo global como crisis. En la época de la movilización de toda la vida dentro de la acumulación capitalista, el capitalismo se presenta como crisis y la crisis como expropiación de lo común, destrucción de lo común de la tierra. Se gobierna la vida: la catástrofe financiera y ambiental es el hecho de un control que necesita separar la vida de sí misma y opone sus diques a los indios y poblaciones ribereñas de Belo Monte, las obras a los operarios, los megaeventos a los favelados y a los pobres en general, la deuda a los derechos, la cultura a la naturaleza. No hay ningún determinismo, ninguna crisis terminal. El capital no tiene límites, a no ser los que las luchas sepan y puedan construir. La red Universidad Nómade es un espacio de investigación y militancia, para pensar las brechas y los intersticios donde se articulan las luchas que determinan esos límites del capital y se abren a lo posible, mediante el reconocimiento de las dimensiones productivas de la vida a través de la renta universal, mediante la radicalización democrática a través de la producción de nuevas instituciones de lo común, más allá de la dialéctica entre público y privado, mediante el resurgimiento de la naturaleza como producción de la diferencia, como lucha y biopolítica de fabricación de cuerpos pos-económicos. Cuerpos atravesados por la antropofagia de los modernistas, por las cosmologías amerindias, por los éxodos de

5 Véase los siguientes sitios: <http://uninomade.org/> (Italia); <http://uninomade.net/> (Brasil); <http://www.universidadnomada.net/> (España).

las quilombolas, por las luchas de los sin techo, sin tierra, precarios, indios, negros, mujeres y hackers: por todos aquellos que trazan otras formas de vivir, más potentes, más vivas (Manifiesto Uninômade + 10).

Como se ve claramente, nomadizar la universidad implica destruir sus formas anquilosadas y sus servidumbres contemporáneas, su cada vez más decadente burocracia, así como la racionalidad tecnocientífica y la servidumbre empresarial o corporativa, en procura de una nueva relación con la producción de saber, de su ensamblaje con el campo de la lucha social, y de la construcción de nuevas epistemologías. La tarea es invocar esta línea de éxodo, desplazar los flujos del conocimiento vivo, en función de las potencias de resistencia y creación.

Referencias

- Benedicto XVI. (2011). Discurso de Su Santidad en el encuentro con profesores universitarios jóvenes (Basílica de San Lorenzo de El Escorial, viernes 19 de agosto de 2011). *Cristiandad*, LXVIII, 961-962.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. (2005). Del intelectual orgánico a la formación del cognitariado. *Archipiélago*, 66, 57-67.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad. *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona, Proyecto A Ediciones, 117-138.
- Heidegger, M. (1989). *La autoafirmación de la universidad alemana*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2001). El estudiante alemán como trabajador. *ER, Revista de Filosofía*, 29, 135-164.
- Heidegger, M. (2003). *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. Trad. Dina Picotti. Buenos Aires, Biblos/Almagesto.
- Henry, M. (2006). *La barbarie*. Madrid: Caparros.
- Kant, I. (1999). *El conflicto de las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: OMS.
- Marx, K. (1972). Fragmento sobre las máquinas. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, Vol. 2. México: Siglo XXI, 216-230.
- Naishtat, F. et al. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Madrid: Gedisa.

- Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: Jorge Baudino & UNSAM.
- Roggero, G. (2012). La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis. *Revista Debates*, 62, 69-74.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Soto Posada, G. (2007). La *humanitas* como *universitas* en el Medioevo. *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo & Universidad Pedagógica Nacional, 401-422.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Crisis y reinención de la universidad a partir de las humanidades

*Adriana María Ruiz Gutiérrez**

*A mi madre, por su amor
y vocación a la educación*

Considero hoy a la vez necesario e inquietante estar obligados a invocar, no sólo lo que se llama derechos del espíritu (...), sino el interés, para todo el mundo, en la preservación y el sostén de los valores del espíritu. ¿Por qué? Porque la creación y la existencia de la vida intelectual se encuentran en una de las más complejas relacio-

* Abogada con estudios en Filosofía y Letras. Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Magíster en Filosofía Contemporánea de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctoranda en Derecho de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Docente de las Facultades de Derecho de la Universidad Santo Tomás (Sede Medellín) y de la Universidad Pontificia Bolivariana. Este artículo hace parte del proyecto de investigación: “La universidad por venir: La enseñanza del derecho en diálogo con las humanidades” desarrollado por la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás (Sede Medellín).
Correo electrónico: adrianamaruiz@gmail.com

nes, pero de las más ciertas y estrechas con la vida, simplemente, la vida humana. Nadie explicó jamás qué significábamos nosotros, los hombres, y nuestra singularidad que es espíritu. Este espíritu es en nosotros una potencia que nos ha comprometido en una aventura extraordinaria, nuestra especie se ha alejado de todas las condiciones iniciales y normales de la vida. Inventamos un mundo para nuestro espíritu –y queremos vivir en el mundo de nuestro espíritu. Él quiere vivir en su obra. Pues allí donde no hay libertad de espíritu, la cultura se marchita...

Paul Valéry

Los dictados que rigen la existencia y, por supuesto, la permanencia de la universidad no se encuentran constituidos por normas positivas emanadas del poder temporal, sino por *leyes de la vida*, es decir, leyes del desarrollo que conforman una ética respecto a la vida misma y a la sociedad en general (Henry, 2006, p. 163). Un ejemplo claro de esto lo constituye el hecho de que la universidad se afirma como un lugar independiente, en una especie excepcional de soberanía que le permite decidir de manera incondicionada respecto al poder: *en ella no sólo existe un principio de resistencia sino una fuerza de disidencia, libertad, autonomía que no sólo se hace coextensiva al saber académico, sino también a la vida misma* (Derrida, 2010; Henry, 2006). La universidad constituye el lugar en el que el hombre afirma progresivamente su potencia mediante su autorrealización ya sea corporal, ya sea intelectual. Así como la conservación de la vida no es otra cosa que la condición de su propio desarrollo, así también ocurre para quien se limita a poseer un saber o un arte específico: siempre tendrá algo nuevo que *aprender* y, por lo tanto, algo nuevo que *hacer*. La finalidad de la universidad es, pues, la afirmación de la vida mediante el saber creativo, la investigación libre y la acción transformadora del mundo.

Sin embargo, la universidad desde su origen y desarrollo ha sido objeto de múltiples crisis derivadas no solamente de las intromisiones del poder del Estado en sus espacios, dinámicas y decisiones, sino también, de la injerencia de las lógicas del mercado respecto a la priorización de algunos saberes, especialmente de los que resultan productivos y rentables a la economía capitalista, en

menoscabo de los humanísticos. Basta observar, entre los síntomas de esta intrusión: la segmentación e hiperespecialización de las áreas del saber; la masificación del estudiantado y el profesorado como consumidores del acto educativo, los cuales se constituyen a su vez en sujetos y objetos de las “políticas de educación superior”; la sustitución progresiva de las humanidades por las disciplinas funcionales y rentables al modelo capitalista; la burocratización creciente y sofisticada de los funcionarios y los procesos universitarios; la investigación financiada e interesada, en oposición a la libre investigación científica. Estos fenómenos, que se han mezclado de un modo tan indiscernible y complejo, nos permiten considerar el fin de la universidad, tal como la conocimos en el medioevo: *como un campo de saber ideal regido por unas leyes de la vida, generales, válidas y eficaces en todo tiempo y espacio* (Henry, 2006, p. 159). De manera que la vida como el principio orientador de toda experiencia humana es desechada por un conjunto de procesos, procedimientos y técnicas del hacer. En la sociedad actual, la universidad como lugar de enseñanza, aprendizaje e investigación de los procesos de *autodesarrollo*, *autorrealización*, y por tanto, de *autoemancipación*, ya no tiene lugar (Henry, 2006, p. 163).

La crisis de la universidad se origina, pues, tanto en su propia realidad, como en el campo socio-político y económico que la bordea. Este asunto ha sido objeto de reflexión por parte de algunos autores contemporáneos, tales como Michel Foucault (1984, 1993, 2005, 2008), Jean-François Lyotard (1987), Jeremy Rifkin (1995), Franco Berardi (2003), Martin Heidegger (2003), Jacques Derrida (2006, 2010), Michel Henry (2006), Paul Ricoeur (2010), Gonzalo Soto Posada (2007), Paolo Virno (2010), Martha Nussbaum (2011), Carlos Enrique Restrepo (2011, 2012), Gigi Roggero (2012). En este examen sobre la crisis y, al mismo tiempo, la reinención de la universidad reside más exactamente la intención de este escrito que se pretende igualmente ético, político e histórico al preguntar: *¿Cuáles son las causas y las razones de la crisis de la universidad? y ¿cómo podemos contribuir a la reinención de la universidad a partir de las humanidades?* De esta manera, queremos mostrar nuestro compromiso incondicionado con la universidad como un espacio para el pensamiento libre y emancipador, al tiempo que re-

memoramos la pregunta que justifica todos nuestros actos educativos e investigativos: ¿Qué significa y con qué fin queremos promover una comunidad universitaria autónoma e irredenta respecto a los poderes? Significa, en primer lugar, la defensa de la comunidad universitaria respecto a las nuevas amenazas que se ciernen sobre ella. Segundo, un ejercicio de resistencia frente a los cálculos y las fórmulas de rentabilidad económica y política de nuestros saberes humanísticos. Tercero, una experiencia del pensamiento, la escucha y el debate sobre la importancia de las humanidades en la promoción de la justicia, la equidad y la alteridad basadas en el lenguaje del corazón. Y, finalmente, la esperanza de una *universidad por venir* capaz de configurar un espacio real para la libertad de los espíritus.

1. Crisis de la universidad

La universidad –*universitas*– nació originalmente por el deseo de *saber*, es decir, de aprender y enseñar la absolutez de todas las cosas. Como nos lo recuerda el maestro Soto Posada (2007), la palabra *universitas* significó en el Medioevo, por un lado, el gremio o corporación de maestros y estudiantes dedicados al oficio de enseñar y aprender; por el otro, el conjunto de las ciencias, la universalidad de los conocimientos, una enciclopedia de las diversas ramas del saber. Junto a la palabra *universitas* aparecen directamente vinculados los términos de *studium* –o *studium generale*– y el de *humanitas*. El primero designaba el conjunto de los cursos, la universalidad geográfica e intelectual de la corporación. El segundo implicaba la solidaridad entre quienes componían la *universitas*. La corporación, constituida en principio por los grandes saberes de la Filosofía, la Teología y el Derecho, nos indica, entonces, su íntima relación ético-estética con el mundo de la vida: “cultivo y cuidado de saberes: *hacer de la vida una obra de arte*” (Soto Posada, 2007, p. 401). Porque, según Séneca, citado por el maestro Soto Posada: “la tarea de los maestros no es enseñar a discutir, sino a vivir y la tarea de los discípulos no es cultivar el ingenio sino el alma, de modo que en su mutuo contacto cada uno retorne a su casa más o menos saludable” (p. 402). De ahí que la *universitas* se entienda inmediatamente en relación con el cultivo del *homo-homo*, quien, ya sea como persona

individual, ya sea como miembro de alguna comunidad, se afirma y realza doblemente humano por medio de sus propias y poderosas artes y prácticas. O como dirían Hardt y Negri:

Aquel que era por naturaleza meramente humano [*homo*] llega a ser, en virtud de la rica contribución del arte, doblemente humano, es decir, *homo-homo*. Mediante sus propias y poderosas artes y prácticas, la humanidad se enriquece y se duplica, se eleva a una potencia superior: *homo-homo*, la humanidad al cuadrado (Hardt & Negri, 2005, p. 92).

En esta relación entre la parte y el todo, entre el individuo y el colectivo, reside justamente la finalidad de la *universitas* como *studium* y *humanitas*: *afirmar la potencia de los individuos, a partir del cultivo de sus saberes como formas de vida dispuestas para la felicidad.*

Pero esta concepción de la universidad como un espacio reservado para los saberes universales y el cultivo del hombre es sustituido por la aparición de las *disciplinas* modernas, cada vez más fragmentadas e interesadas en la normalización y el control de los saberes y las actividades productivas. De modo tal que la universidad ya no se encuentra en directa relación con la vida y los saberes, sino con la producción. Michel Foucault (1984, 1993, 2008) entiende la *disciplina* no sólo como el conjunto de técnicas de poder en virtud de las cuales se encasilla, vigila, controla e intensifica el comportamiento, el desempeño y la utilidad de los individuos, sino también como una forma de control y limitación de los saberes justamente porque impone las condiciones bajo las cuales los individuos y colectivos deben repetir y reproducir el conocimiento, por supuesto, sin la menor novedad ni acontecimiento. En *El orden del discurso* (2005), Foucault establece cómo la disciplina moderna ya no tiene que vérselas con el ámbito *subjetivo*, propio de la *universitas medieval* (para el caso del texto primitivo, *qué se comenta y de quién se comenta*), sino con el ámbito meramente *objetivo* (*de qué objetos se debe hablar, qué instrumentos conceptuales o técnicas hay que utilizar, en qué horizonte teórico se debe inscribir*). La disciplina determina, pues, las condiciones de normalización que debe cumplir el conocimiento para entrar en el campo de lo verdadero.

Foucault (2005) sitúa algunos ejemplos del proceso de disciplinarización del conocimiento, entre éstos el de la lengua primitiva europea que se admitía libremente hasta el siglo XVIII, pero que durante la segunda mitad del siglo XIX fue rechazada por considerarla quimérica, fantástica, o pura y simplemente una monstruosidad lingüística (*cf.* p. 28-32). Hacia finales del siglo XVIII, también nos encontramos con el proceso de organización de la técnica, cuyos saberes eran hasta entonces secretos y libres: quienes los poseían tenían el privilegio de reservar su conocimiento y manejarlo bajo su total discrecionalidad. Con ocasión de las nuevas formas de producción e industrialización, dichos saberes fueron, sin embargo, despojados de sus características esenciales. En *Defender la sociedad* (Clase del 25 de febrero de 1976), Foucault (2008, p. 168) describe los procedimientos mediante los cuales el Estado intervino en dicha operación de disciplinarización del saber: 1) Eliminación y descalificación de los saberes inútiles, irreductibles y económicamente costosos; 2) Normalización de esos saberes para hacerlos intercambiables entre sí y entre sus poseedores: se suprimieron las barreras del secreto y las delimitaciones geográficas y técnicas; 3) Jerarquización de esos saberes desde los más particulares y más materiales, que serán al mismo tiempo los saberes subordinados, hasta los más generales y más formales, que serán a la vez las formas englobantes y directrices del saber; 4) Centralización piramidal de esos saberes e instituciones que los poseen, lo cual asegura la transmisión y prevalencia de sus contenidos, desde abajo hacia arriba, y a la inversa. Estas nuevas dinámicas de los saberes técnicos corresponden, por supuesto, a toda una serie de prácticas, empresas e instituciones de poder.

Desde mediados hasta fines del siglo XVIII, la investigación, los funcionarios y las instituciones de educación se orientaron bajo los esquemas económico-políticos de normalización, homogenización y jerarquización del saber:

(...) los métodos del artesanado, las técnicas metalúrgicas, la extracción minera, entre otras, correspondieron a este propósito de normalización de los saberes técnicos. La existencia, la creación o el desarrollo de escuelas superiores, como la de minas o la de caminos, canales y

puertos, etcétera, permitieron establecer niveles, cortes, estratos a la vez cualitativos y cuantitativos entre los diferentes saberes, lo que posibilitó su jerarquización. Y por último, el cuerpo de inspectores, que en toda la extensión del reino daban indicaciones y consejos para el aprovechamiento y la utilización de esos saberes técnicos, consolidó la función de centralización (Foucault, 2008, p. 169).

El período del Iluminismo no constituyó, entonces, la lucha contra la oscuridad del conocimiento, sino la lucha por la disciplinización de los saberes polimorfos y heterogéneos. En este sentido, Foucault (2008) sitúa la aparición de la universidad napoleónica a partir de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX: “aparece algo que es como una especie de gran aparato uniforme de los saberes, con sus diferentes etapas y sus diferentes prolongaciones, su escalafón y sus pseudópodos” (p. 170). De manera que la universidad moderna, a diferencia de la medieval, ya no privilegia tanto la selección de las personas, sino de los saberes. Y ese monopolio respecto a la definición, contenidos, cantidad, calidad y límites de los saberes inscritos en las líneas generales de la universidad y en los organismos oficiales de investigación hace que los saberes emergentes y distintos a los instituidos, es decir, aquellos que no hayan nacido en el adentro sino en el afuera del campo institucional, resulten inmediata y automáticamente descalificados, e incluso totalmente excluidos.

Durante los siglos XVIII y XIX desaparece, pues, el sabio aficionado. Al igual que Foucault, Paul Valéry siente la violencia de la vida moderna que se cierne sobre el espíritu ahora turbado, y rememora nostálgicamente la presencia del amante incondicionado al saber:

He asistido a la desaparición progresiva de seres extremadamente preciosos para la formación regular de nuestro capital ideal, tan precioso como los mismos creadores. He visto desaparecer uno a uno esos entendidos, los inapreciables aficionados que, si bien no creaban obra, creaban su verdadero valor; eran jueces apasionados pero incorruptibles, para los cuales o contra los cuales era bueno trabajar. Sabían leer: virtud que se ha perdido. Sabían escuchar e incluso oír. Sabían ver. Es decir que lo que apreciaban releer, volver a escuchar o volver a ver, se

constituía, por ese regreso, en valor sólido. Así se aumentaba el capital universal (Valéry, 2005, p. 45).

El aficionado es ahora reemplazado por la comunidad científica con *estatus* reconocido: “organización de un consenso; y, por último, centralización, por su carácter directo o indirecto, de aparatos de Estado” (Foucault, 2008, p. 164). La aparición de algo como la universidad, con sus prolongaciones y sus fronteras inciertas, se comprende entonces, a principios del siglo XIX, a partir del momento en que se efectúa justamente esa disciplinarización científica de los saberes. Esta nueva forma de aparato universitario gestado desde el movimiento napoleónico subvierte la vieja relación ético-estética entre saber y vida, maestro y discípulo por la relación económico-política entre saber y poder, enseñante y enseñado. Paul Ricoeur advierte justamente que dicha relación entre el enseñante y el enseñado se modificó completamente, puesto que el poder de decisión que otrora les pertenecía, a partir de la universidad napoleónica sería detentado por la administración central. Dicha forma de gobierno universitario ya no contaba con una verdadera participación de las unidades de enseñanza: universidades, facultades, institutos diversos y cuerpos docentes colocados bajo su jurisdicción. La universidad es, pues, modificada como un aparato burocrático y administrativo que no sólo disciplina el contenido de los saberes, sino que también formaliza la relación entre el enseñante y el enseñado:

Los profesores constituían una oligarquía cooptada, que gobernaba en forma exclusiva los departamentos en lo relativo al curso de los estudios, la forma y el contenido de la enseñanza, la colación de grados; los asistentes eran elegidos por los profesores solos y compartían sólo un pequeño número de las prerrogativas precedentes; por último, los estudiantes, colocados en la parte inferior de la jerarquía descendente, no participaban en la decisión en ninguno de estos niveles (Ricoeur, 2010, p. 186).

De manera que la *universitas* se vuelve cada vez más lejana y extraña a sus miembros. Deja de ser, por tanto, el lugar en el cual los individuos descubren críticamente el mundo en el que habitan a partir de los saberes, y no de las leyes y los métodos impuestos por la disciplina moderna. La disciplina *separa, excluye y distancia* los

saberes no sólo de los demás, sino de su propia historia, concentrándose en el dominio de su objeto “científico”: la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología y recibe una lógica propia. Lo mismo ocurre con el derecho, el cual se distancia de la teología, la literatura, la filosofía, la política, que justamente construyeron los paradigmas dominantes del pensamiento jurídico en sus distintas vertientes desde el siglo V hasta el siglo XIX. La educación técnica también divide fronterizamente sus dominios de aquellos resultados de la pluralidad social y de sus distintos actores: distingue entre los actores científicos de los profanos, los capitales del saber académico de los vulgares, los campos universitarios de los sociales. La preferencia por la verdad pura, estable y normalizadora nos haría, sin embargo, declinar de aquellos hechos y categorías si los observáramos cuidadosamente en virtud de las vicisitudes y transformaciones de la historia social. Una parte esencial en la renovación de nuestras comprensiones y procedimientos consiste, pues, en hacer borrosas las divisiones entre la educación científica y la sociedad y, en última instancia, entre la verdad y la libertad de pensamiento a partir de la asunción de los saberes.

En este sentido, la disciplina, en abierta oposición a la universalidad de los saberes, impone al individuo un conocimiento fragmentado, sesgado y en serie, que le impide la comprensión de las dinámicas y circunstancias de la vida social. La disciplina se constituye en una forma de intervención de la conducta humana que pretende la reproducción interminable de estereotipos. El individuo se somete entonces al sistema educativo y a sus patrones de homogenización, y con ello, el pensamiento productivo y creativo individual se reduce a la mera futilidad de la vida y al carácter efímero del tiempo humano. El proceso uniforme que se impone al hombre ya no es el de la vida y de sus múltiples saberes, sino el de la técnica: la vida como natalidad, imaginación y padecimiento del ser en la absolutez del saber es sustituida por la fabricación, planeación y ejecución artificial del mundo y, por tanto, se pasa del hombre libre al individuo alineado. La enseñanza del saber universitario cada vez más elevado y continuo en el tiempo como desarrollo de las potencialidades constitutivas de la subjetividad individual ha sido desplazada por la simplificación de los conocimientos teóricos en

virtud de los requerimientos de la técnica: “*Hay que admitirlo –dice Ricoeur–, actualmente no hay más universidad, ni en singular ni en plural*” (2010, p. 194). Los saberes técnico-científicos han sustituido los saberes fundamentales del desarrollo teórico y práctico para todo acto de vida: *filosofía, arte, literatura, teología, lenguas, historia, derecho*. Estos saberes *prácticos respecto a la vida*, a diferencia de los técnicos-finalistas, permiten dirigir la mirada a los modos de construcción, comportamientos, usos y rituales de los hombres. En todo caso, permiten recordar aquellos actos creativos y trascendentales de la acción humana en el mundo, así como esperar un acto siempre nuevo y emancipador de la pluralidad humana.

Las disciplinas se orientan, por supuesto, a la formación de los individuos en torno a las formas y medios de producción. Sin embargo, esta formación presenta no pocos problemas tratándose, por un lado, de la masificación indiscriminada de las universidades y estudiantes universitarios, y por otro lado, paradójicamente, de los altos índices de desempleo y subempleo que crecen vertiginosamente en el mundo. La enseñanza teórica es reemplazada por la enseñanza técnica de masas, que se ocupa simplemente de alfabetizar a los estudiantes universitarios en ciertos requerimientos y procedimientos útiles para el trabajo. El *homo-faber* que se hace *homo-homo* a través de la acción se convierte ahora en un mero instrumento de la lógica productiva. La *universitas* se convierte, entonces, en un apéndice del “sector productivo”, de modo que, unida a las lógicas del mercado y a la competitividad económica, propone hablar de competencias, de las nuevas funciones del profesorado, del estudiante como consumidor, etc. Xulio Ferreiro (2010, p. 117, 118) advierte cómo esta conjunción entre conocimiento y economía, contenida tanto en el Consejo de Lisboa de 2000 como en el de Barcelona de 2002, exigía una doble tarea a la universidad: por un lado, formar al *personal cualificado* para el mercado, dotándolo de las competencias que requiere la empresa privada, principalmente las tecnologías, las aptitudes sociales y la capacidad de adaptabilidad; y por otro lado, potenciar el crecimiento y la productividad, a través de sinergias y crecientes vínculos con la sociedad. De hecho, la gobernabilidad de la universidad empieza a ser pensada desde la gestión empresarial y la injerencia del sector privado. Pero la universidad no sólo le sirve

al sistema productivo mediante la formación por competencias de sus empleados, sino que también se convierte en una fuente de valor capaz de competir con otras empresas en el mercado global de los servicios educativos. En este sentido comienza a hablarse de la *universidad empresa* o *universidad de inversión* como aquella que se incorpora a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual.

Montserrat Galserán (2010, pp. 13-19) atribuye cuatro características a este nuevo modelo de estructura y, por supuesto, de gobierno universitario-empresarial, a saber:

1. La docencia e investigación se encuentran orientadas al sector económico productivo. Entre los efectos más relevantes de este fenómeno se destaca el *despiezamiento* de la universidad, su fragmentación en diversos ciclos, programas de investigación, sectores prioritarios, institutos, corporaciones, fundaciones, etc., es decir, un conjunto de elementos que reciben un trato diferencial en virtud de su oferta de valor en el mercado ingenieril, farmacéutico, militar, etc.
2. Los estudiantes y jóvenes/investigadores son alentados a realizar una "*inversión cognitiva*" en determinadas áreas y disciplinas estratégicas para el mercado de trabajo. Esto ocasiona, además de la competencia entre los propios estudiantes/profesionales, el resentimiento de aquellos que no logren rentabilizar la inversión.
3. La estructura gerencial de la empresa se traslada a la universidad, cuyos cargos de dirección se asemejan cada vez más al de un gerente de empresa; se reducen los órganos colegiados y se determinan los criterios de rentabilidad bajo la oferta y la demanda de las titulaciones, el mercado de trabajo, las necesidades de los empresarios, la preferencia y rentabilidad de una disciplinas respecto a otras.
4. El cálculo de rentabilidad económica exige una participación directa de las empresas privadas a partir de aportes o inversiones que permiten su injerencia en la universidad. En suma, la universidad-empresa es un nuevo modelo de gestión empresarial, diferenciado del control político y de la dinámica social.

Además de estas cuatro características podría agregarse una más: *la desaparición progresiva de las materias de artes y humanidades en todos los ciclos de formación* tanto a nivel primario como secundario y, por supuesto, universitario.

El *studium generale* propio de la *universitas* como *humanitas* es reemplazado ahora por la *producción de conocimiento* rentable y en serie. Martha Nussbaum, en su texto *Sin fines de lucro* (2010), extiende su reflexión sobre la desaparición progresiva de las humanidades en la universidad, lo cual genera en gran parte su crisis, y la sitúa en el ámbito político, es decir, en el escenario de crisis para el futuro de la democracia. Las humanidades son concebidas por los burócratas como “ornamentos inútiles en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos” (Nussbaum, 2010, p. 20). En consecuencia, según Nussbaum, la *imaginación*, la *creatividad* y el *rigor en el pensamiento crítico* que definen en gran parte a las ciencias en su relación con las materias humanísticas, se pierden ante el fomento de la rentabilidad a corto plazo que genera la enseñanza de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para el trabajo capitalista. Las artes y las humanidades desaparecen así de la educación universitaria, y en su lugar, las materias económicas y estadísticas determinan los horizontes de las disciplinas. Esta sustitución propia del modelo capitalista transgrede, por supuesto, la autorrealización de la vida cultural en lo que alude a su autocrecimiento a partir de las artes y las humanidades como saberes contemplativos, y al mismo tiempo, como saberes prácticos, axiológicos y prescriptivos. Sustituir dichos saberes por la asunción interesada de meras técnicas rentables al capital, nos impedirá, en todo caso, comprender y transformar el mundo en el que habitamos: *la relación universidad/mundo ya no tendría lugar*. En ese sentido debemos preguntar con Henry (2006): *Si arte, ética y religión constituyen las formas fundamentales de toda cultura y son su contenido esencial, ¿qué puede significar una enseñanza que ignora las tres –una universidad que prescinde de la cultura?* (p. 174).

2. Reinención de la universidad

La reinención de la universidad pasa entonces por la *memoria*: *es preciso recordar su origen, condición y finalidad respecto a la Vida y a la acción del hombre en el mundo*. En la universidad como lugar de resistencia contra el poder, las humanidades son las únicas capaces de actualizar el valor de la vida en virtud de su relación con el pensamiento y la acción, ya que conservan el derecho incondicional a decir, discutir y reelaborarlo todo públicamente. Sobre esta capacidad de las humanidades se funda exactamente la *humanitas* de la *universitas*, por cuanto ellas intentan *comprender* el concepto de hombre, la figura de la humanidad en general, los derechos humanos, los crímenes contra la humanidad. En palabras de Jacques Derrida (2005), esto pasa tanto por la literatura y las lenguas —es decir, las ciencias así llamadas del hombre y de la cultura—, por las artes no discursivas, y también por el derecho, la filosofía, la religión. Las ciencias que no hablan del hombre, o que hablan de él como algo distinto de él mismo, intentan en cambio *explicarlo* desde su composición en átomos, moléculas, neuronas, cadenas de ácidos, procesos biológicos o fisiológicos, etc. Esta diferencia entre el “comprender” y el “explicar” acentúa el papel de las humanidades respecto a los demás saberes, y al mismo tiempo, su tarea inagotable: *“porque la comprensión no tiene fin; es el modo específicamente humano de vivir, porque cada individuo singular necesita reconciliarse con un mundo en el que ha nacido como extraño y en el que, en la medida de su específica unicidad, siempre permanecerá como un extraño”* (Arendt, 2008, p. 18). En la comprensión de este extrañamiento del hombre en el mundo reside exactamente la importancia de las humanidades: *sólo ellas poseen la fuerza y la habilidad para dotar al espíritu y al corazón humano de nuevos recursos de interpretación y de acción en su relación con la vida*.

Los saberes humanísticos son esencialmente necesarios, ya que sus interpretaciones se gestan y dinamizan a la luz de nuevos acontecimientos: a diferencia de las ciencias positivas que exigen el progreso en virtud de la acumulación de sus resultados, los saberes humanísticos indagan permanentemente por las *irrupciones, escisio-*

nes y rupturas de la historia humana. Este ejercicio por comprender los acontecimientos del mundo de la vida incluye, por supuesto, a la universidad, no sólo desde el pasado y el futuro de su existencia, sino también desde las grietas abiertas de su propio presente. Desde esta posición, el presente de la universidad ha de ser concebido como un *acontecimiento para el pensamiento humanístico*, el cual debe interrogar no sólo por las causas de la crisis de la universidad, sino también por las maneras de superarlas a la luz del acta de su fundación como *universitas y humanitas*. Esta resistencia contra el olvido de la condición y la finalidad de la universidad, nos obliga a luchar contra el totalitarismo del cálculo y la rentabilidad del mercado que hace superflua la vida en general, y con ella, la vida de la universidad. *Aquí no hay contra-argumento válido*: las humanidades deben contribuir con todas sus fuerzas a la defensa de la vida y la finalidad de la universidad entendida como un espacio para el pensamiento en comunidad, no sólo desde la singularidad, sino también y más que nada, desde la comunidad por venir. Esta comunidad constituye una manera de unirnos libre y solidariamente en el movimiento del pensar. He aquí la fuerza política de las humanidades, su resistencia al dominio del poder sobre la vida.

Las humanidades constituyen aquí la promesa de la universidad por venir. Al igual que Michel Henry, quien concibe a la universidad como un campo ideal regido por unas leyes válidas y universales en todo tiempo y lugar, las cuales constituyen, a su vez, una especie de *ethos* coextensivo a la vida y a la sociedad en general, así también Jacques Derrida señala que este *ethos* tiene su lugar en las humanidades, por cuanto:

la deconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las Humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de desobediencia civil, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento. *Llamemos aquí pensamiento a aquello que a veces rige –según una ley por encima de las leyes– a la justicia de esa resistencia o de esa disidencia. Es asimismo lo que pone en marcha o inspira a la deconstrucción como justicia*. A esta ley, a este derecho fundado en una justicia que lo sobrepasa, les deberíamos abrir un espacio sin límite au-

torizándonos así a desconstruir todas las figuras determinadas que esa incondicionalidad soberana ha podido adoptar a lo largo de la historia (Derrida, 2005, p. 51).

La desconstrucción es un derecho a la crítica sin presuposiciones ni condiciones respecto a los poderes estatal, económico nacional o internacional, ideológico, cultural, religioso, etc. En dicho concepto está implicado, pues, el término de *acontecimiento del pensamiento* por cuanto el pensamiento se realiza mediante la crítica, el interrogante, el cuestionamiento o la afirmación de todo aquello que puede decirse o escribirse públicamente sobre la investigación, el conocimiento y el pensamiento concernientes a la *verdad*. Con el acontecimiento del pensar se hace evidente la característica esencial que define a la universidad como un espacio de libertad e independencia respecto a otras instituciones o centros de investigación que están a merced de los intereses y metas económicas, industriales, militares o políticas. De ahí que la universidad conserve el derecho soberano a desobedecer, disentir, resistir bajo la justicia del pensamiento: “este principio de resistencia incondicional es un derecho que la universidad por sí misma debería *reflejar, inventar y plantear*, ya sea que lo haga a través de sus facultades de leyes o en las nuevas humanidades” (Derrida, 2005, p. 47).

Pero este principio de desobediencia, que se extiende a todos los ámbitos académicos, toma su lugar privilegiado de presentación, reelaboración y discusión en las humanidades, o mejor, en unas *nuevas humanidades*. Según Derrida (2005), estas nuevas humanidades, aún cuando se mantengan fieles a su tradición, atravesarán las fronteras entre las disciplinas, sin que eso signifique disolver su especificidad, y deberán incluir el derecho, la filosofía, la teoría literaria, la traducción, la lingüística, el psicoanálisis, la antropología, etc. (p. 51). En ellas se expresa la libertad o inmunidad de la universidad para desconstruirlo todo; por tal razón, “*debemos reivindicarlas comprometiéndonos con ellas con todas nuestras fuerzas. No sólo de forma verbal y declarativa, sino en el trabajo, en acto y en lo que hacemos advenir por medio de acontecimientos*” (Derrida, 2005, p. 65). Dicho compromiso respecto a estas *humanidades del mañana* nos implica algo más que estudiar sus conceptos, hechos, problemas y programa

de reformas; nos exige un nuevo movimiento de los espíritus y una manera radicalmente renovada de considerarlas. Derrida (2005, pp. 77-83) propone seis problemas de los que se ocuparían estas nuevas humanidades, y que constituyen las tareas del pensamiento humanístico en la universidad por venir. Estas se ocuparían:

1. De la idea, historia y condición del hombre bajo los performativos jurídicos que han escindido la historia moderna de esa humanidad del hombre, particularmente, las *Declaraciones de los derechos del hombre y de la mujer*, las cuales se han transformado progresivamente en el tiempo, y el concepto de *crimen contra la humanidad*, el cual ha modificado el campo geopolítico del derecho internacional y su relación con la historia y la teología.
2. De la historia de la democracia y de la idea de soberanía, incluyendo así mismo a la universidad, y dentro de ella, a las humanidades. La desconstrucción de estos conceptos afectaría a la teoría del derecho, especialmente a la idea de Estado-nación, sujeto de derecho, ciudadano, género, entre otros.
3. De la historia y del ejercicio de la profesión más allá de la soberanía del jefe de Estado, del Estado-nación o incluso del “pueblo” en democracia.
4. De la historia de la literatura, del concepto e institución moderna de la literatura, de sus conceptos de obra, autor, firma, lengua nacional; de sus relaciones con el derecho a decir o no decirlo todo que funda tanto la democracia como la idea de soberanía incondicional que invoca la universidad, y dentro de ella, las humanidades.
5. De la historia de la profesión, de la profesión de fe, de la profesionalización y del profesorado. El profesor debe dar lugar no sólo al ejercicio competente de un saber en el que tiene fe, sino a unas obras singulares que constituyan verdaderos acontecimientos que afectan a los límites mismos del campo académico o de las humanidades. En este sentido, el profesor se torna una figura necesaria para la universidad por venir.
6. De la historia de esa preciada distinción entre actos performativos y actos constatativos propia de las humanidades.

En suma, la reinención de la *universidad por venir* nos implica la transformación de las *humanidades del mañana*. De ahí que debamos complementar el programa derridiano con dos problemas más de los que se ocuparía la universidad:

1. De la historia de la universidad, de su idea, espacios, límites y condiciones respecto al poder. La desconstrucción del concepto de universidad nos permitirá encontrar las fórmulas para su reinención en relación con las leyes de la vida y la justicia del pensamiento.
2. De la historia de la vida del hombre, de su administración, control y eliminación por parte del poder y el saber. Los saberes deben reactualizar su derecho soberano a resistir contra los mecanismos y dispositivos de eliminación física, social, política, económica que se ciernen sobre la vida humana. En este escenario, las humanidades deben resistir sin condición.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). Comprensión y política (Las dificultades de la comprensión). En: Vatter, M & Nitschack, H. *Hannah Arendt: Sobrevivir al totalitarismo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo & Universidad Nacional de Quilmes.
- Derrida, J. (2005). El futuro de la profesión o la universidad sin condición (Gracias a las humanidades aquello que podría tener lugar mañana). Cohen, T. (Comp.) *Jacques Derrida y las humanidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Derrida, J. (2010). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Ferreiro, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. *La universidad en conflicto*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (1984). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad*. México: F.C.E.
- Galserán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. *La universidad en conflicto*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hardt, M. & Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

- Henry, M. (2006). La destrucción de la universidad. *La barbarie*. Madrid: Caparros editores.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el Saber*. Madrid: Cátedra.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Restrepo, C. (2011). La universidad puesta en abismo. *Revista Debates*, 58, 14-17.
- Restrepo, C. (2012). La destrucción de la universidad. *Seminario: Generación y corrupción de la universidad*, 29 de agosto de 2012. Asociación de Profesores, Universidad de Antioquia (publicada en este volumen).
- Ricoeur, P. (2010). *Ética y cultura*. Buenos Aires: UCA & Prometeo Libros.
- Rifkin, J. (1995). *El fin del trabajo. El declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*. Barcelona: Paidós.
- Roggero, G. (2012). La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis. *Revista Debates*, 62, 69-74.
- Soto Posada, G. (2007). La *humanitas* como *universitas* en el Medioevo. *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo & Universidad Pedagógica Nacional, 401-422.
- Valéry, P & Artaud, A. (2005). *La libertad del espíritu*. Buenos Aires: Leviatán.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

El currículo universitario como factor de desarrollo humano integral

*Pbro. José Arturo Restrepo Restrepo, O.P.**

1. Introducción

Algunos modelos y tendencias en lo político y económico (el desarrollismo, el neoliberalismo y la teoría de la dependencia, entre otros) postulan un desarrollo ideal y sostenible, a través de una mayor incorporación de factores técnico-científicos para el establecimiento de bienes de servicio, una mayor productividad y competitividad, entre otros procedimientos. Para tal propósito, el sistema educativo se constituye en pieza clave, bajo el criterio de que, a mayor capacitación, mayor generación de bienes, mayor calidad de vida y competitividad. Pero esto puede urgir una visión de los fines de la educación –sobre todo la superior– ajustada a aspectos de técnicas procedimentales, con fines económicos y de producción, en menoscabo de aquellas

* Magíster en Educación y candidato a Doctor en Educación por la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Rector de la Universidad Santo Tomás, Sede Medellín. Docente en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá).
Correo electrónico: frarturo61@yahoo.com

funciones de lo educativo como factor de humanidad y civilidad. Aunque el desarrollo técnico y científico ligados a la búsqueda de la calidad de vida y a la satisfacción de necesidades no riñe, en principio, con el desarrollo humano integral, ni con una sociedad mejor y más justa, tal propósito como criterio eje de la idea de universidad muestra claras insuficiencias y presenta no pocos retos a la institucionalidad educativa universitaria y a sus apuestas pedagógicas ante tales propósitos. Ante estos retos, se propone incluir en las actuales discusiones y prácticas educativas en la educación superior, y en los discursos sobre el desarrollo, una perspectiva de comprensión de lo humano a modo de fundamento, que permita entender la educación superior, el desarrollo y la competitividad en una configuración que parta del desarrollo de lo humano como base posible de todo otro desarrollo. Un cierto tipo de humanismo¹, abordado como base fundante de la reflexión curricular y de la práctica pedagógica, se plantea como interlocutor y resignificador frente a la racionalidad técnica y económica contemporánea, refiriendo el currículo en la práctica universitaria a una búsqueda dinamizadora de la realización de la persona en sí misma y de sus entornos. En el contexto neoliberal de un Estado que se ha tornado educador (Martínez Boom, 2004) y en medio de economías globalizadas y movilizadas por las tecnologías de la virtualidad, el desarrollo de la idea de universidad para estos tiempos contemporáneos, así como el quehacer universitario, el currículo que lo moviliza, y por consiguiente, la formación del hombre, estarían encausados a que el hombre de esta época se formule radicalmente la pregunta por su desarrollo pleno y el de su contexto.

Inicio estos planteamientos indicando que una práctica educativa superior y para lo superior, como se le denomina a la universidad, para que favorezca el desarrollo de los dinamismos connotados de la persona y del contexto social, ha de ser pensada más allá del aula y de la mera sincronización de componentes, fruto de la herencia de las tecnologías de la educación del pasado. Más que una

1 Se toma por *humanismo* aquella propuesta que privilegia el desarrollo de los elementos constitutivos de lo humano por encima de cualquier otro factor y que se constituye en factor de otros desarrollos posibles.

estructura normativa o de control propia de los esquemas de producción, la universidad es un ambiente, es una historia que puede narrarse, no es provisionalidad ni linealidad ni funcionalidad, sino apertura que tiene que ver con la vida de la persona, y por consiguiente, con la sociedad como manifestación de sujetos en su actuar social y cultural.

2. La idea de universidad y los fines contemporáneos

A finales del siglo XX se consolida una manera de enfocar la educación superior y su puesta curricular en una perspectiva distinta a aquella visión de educación como acción de ayuda y acompañamiento al discípulo para que encuentre su propio camino de desarrollo respecto de aquellos dinamismos que le son propios. Esta idea original de educación era, en parte, heredera de la *paideia* griega (Jaeger, 2007), de la concepción de Kant, Hegel y Humboldt para quienes el propósito de la educación es alcanzar la mayoría de edad o el ascenso al espíritu de la humanidad, así como de la *Bildung* presentada por Gadamer (1991) como formación según la naturaleza humana, y de la noción de Durkheim (1990) según la cual la educación se establece como proceso de socialización histórico y cultural de una sociedad. Tales discursos parecen quedar en desuso ante una concepción que equipara educación en beneficio de destrezas y capacidades para el trabajo, para el entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos para el medio laboral pensado para un desarrollo sostenible. Ante esta nueva concepción, tanto las comunidades cognitivas como los sujetos del acto educativo universitario quedan generalmente confinados a un ámbito de decisión marginal.

Como advierte Martínez Boom (2004), lo anterior obedece a que cuando hablamos de educación no nos estamos refiriendo siempre a lo mismo, ni por su valor ni por el lugar donde se pronuncie; cada momento establece unos roles determinados a esta práctica. El propósito no es tornar a un pasado ideal, como si este se hubiese perdido; se trata de abordar los fenómenos educativos en su esencia,

pero en escenarios diferentes, en el engranaje de nuevas tendencias y nuevos requerimientos.

Algunos de estos escenarios identificados por Martínez Boom (2004) refieren al papel estratégico que durante el siglo XX jugó la educación desde diferentes ángulos. En la última década de este siglo, se dio el resurgir de una retórica que apostó por la educación –en nuestro caso, por la educación superior– como pieza clave para la construcción de futuro. El discurso educativo se toma como clave esencial sobre la que se asienta todo desarrollo y bienestar posible. La educación será factor dinamizador de las transformaciones productivas y garantía de equidad social, ocupando un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos emergentes. Estos énfasis adquieren especial dimensión en el contexto de la globalización de las economías y el desarrollo de las regiones, bajo la mano de Estados neoliberales que tienden a constituir sistemas educativos institucionales *sui generis* para lograr una mayor competitividad y equidad en el mercado mundial.

3. Educación para el desarrollo y la nacionalidad

Para tal propósito se implementaron diferentes enfoques de los teóricos del desarrollo como la denominada “visión cepalina”², que instauró un discurso denominado modelo *desarrollista* según el cual “para crecer hay que aprovechar al máximo las ventajas del progreso técnico, y para escapar del subdesarrollo es indispensable industrializarse y modernizarse” (Graciarena & Franco, 1981, p. 53).

La adopción de este enfoque implicó, además de una mayor dependencia externa, una transformación del sistema escolar para una mejor capacitación de ciertos niveles profesionales especializados, y en general, de la población. La instrucción de la población se

2 De la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Para la ampliación de los paradigmas económicos denominados desarrollismo, teoría de la dependencia y sistema-mundo, *cf.* Graciarena & Franco, 1981.

convirtió en un asunto estratégico y plan prioritario de los gobiernos. Como afirma Álvarez Gallego (2001), la sociedad industrial necesitaba “nuevas actitudes frente a la vida, nuevas estructuras familiares, nuevos hábitos personales, en fin, nuevos sujetos sociales necesarios para impulsar el progreso y el crecimiento económico que el capitalismo jalonaba con tanto ímpetu” (p. 40).

Este paradigma se constituyó también en un discurso de cohesión de la nacionalidad desde lo político, puesto que el desarrollo económico aseguraba en cierta forma la consolidación de un Estado Nación: “La industrialización no era sólo modernización de la infraestructura económica, sino también una renovada concepción del Estado y sus funciones, así como una interpretación de los dinámismos sociales” (Graciarena & Franco, 1981, p. 54). Dentro de estas dinámicas sociales están, por supuesto, los sistemas educativos en el concierto de un Estado educador regulador.

Al respecto sostiene Ocampo (1987) que el Estado asumió un amplio conjunto de responsabilidades en el ámbito social que incluía, entre otras, una mayor actuación en la provisión de la educación. Este factor es decisivo para el papel y lugar de la educación superior y su práctica en una sociedad que trata de acomodarse a nuevos escenarios regionales e internacionales, pues el Estado, al asumir estas funciones, altera ciertos patrones de relación de los actores sociales, el rol de los maestros y el de las mismas instituciones educativas. El Estado asume el lugar de ente educador y regulador con sus políticas de evaluación y de control de desempeño. Un nuevo factor, la micro y macropolítica del Estado, hará parte ahora del acto educativo. Con las corrientes neoliberales, el Estado educador tomará una forma mixta: de una parte, financia, controla y legisla, pero al mismo tiempo se hablará de autonomía educativa y de iniciativas descentralizadoras. Ello a su vez es consecuencia de una economía de mercado que ha emplazado al Estado como principal fuerza reguladora de la sociedad.

4. Nuevos escenarios, nuevos retos a la institucionalidad de la educación superior

La educación tiene un valor por sí misma, tiene un *ethos* que le es propio, pero al mismo tiempo se incorpora a complejos intercambios sociales en una dinámica de adaptación y transformación recíproca, que en la actualidad la hacen objeto de una híper-solicitud y atención de exigencias sociales, económicas y de circulación del conocimiento que la desbordan, pero que marcan decididamente su rumbo.

El efecto de la inmersión de la educación superior como mecanismo en los sistemas de producción y modernización de la economía plantea una educación alejada de aquella idea del cardenal J. H. Newman (1996), a saber: letras, virtud y civilidad, y su relevo por una educación orientada a enfrentar las transformaciones vertiginosas de la sociedad contemporánea ante una economía globalizada dominada por la lógica de los mercados internacionales, con un objetivo centrado en el denominado *capital humano*. Esto implica una reorganización de los procesos de enseñanza y aprendizaje como sistema, con acento en la masificación, inclusión, retención, la adquisición de competencias y aprendizajes relevantes: en una palabra, esta transformación implica la profesionalización de la universidad.

5. Incidencia de las políticas educativas en el currículo de la universidad: las competencias profesionales

En la década de 1985 a 1995 se reorganiza en muchos países de la región el sistema educativo, con el propósito de responder a los retos de cobertura y calidad en un mundo globalizado y competitivo. Una de estas estrategias se cifró en las denominadas *competencias*. J.-M. de Ketele (2000) expone que el discurso de las llamadas competencias al interior de la educación moviliza una visión instrumental de la educación superior muy decisiva en el discurso actual, en el que la permanencia en el mercado exige competitividad y calidad.

Las *competencias* del talento humano se convierten en aspecto acuciante ante las demandas de la empresa. El mundo socio-económico es la base del movimiento actual del enfoque por competencias (Fourrez, 1994). Este enfoque tiene una repercusión considerable en la forma como se concibe la universidad, como se organiza el sistema de enseñanza y el diseño curricular: la educación superior es ahora cuestión de estrategias regionales o mundiales, articulada al mundo empresarial, bajo el apremio del ámbito internacional. En consecuencia, los logros de los aprendizajes pasan a ser medidos con estándares a escala mundial.

A propósito de esta concepción de universidad y de sus consecuentes perspectivas de desarrollo, Max-Neef (1998) sostiene que muchos de los esfuerzos emprendidos en pro del desarrollo humano se quedan en satisfactores de necesidades, de carencias, cuyo campo se restringe a lo fisiológico-material, en el que justamente la necesidad hace sentir su fuerza y urgencia.

En 1996, el documento de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) marcó las líneas para la denominada agenda educativa del siglo XXI. Se compone allí el ámbito de políticas y estrategias que significarán no sólo una reforma a la educación (básica, media y superior), sino en una reconversión de la misma. La educación es sometida a una reingeniería que garantice por diferentes vías un conjunto de resultados medibles en términos de aprendizajes. Sin embargo, frente a este modelo es necesario advertir que un sistema educativo difiere de la forma como se gestiona el sistema en la empresa; si bien algunos de sus aspectos institucionales pueden ajustarse a una concepción empresarial, tendríamos que afirmar que es un empresa *sui generis*. Si queremos indagar por la pertinencia del sistema educativo universitario con el fin de mejorar sus resultados y planear inteligentemente su futuro, se debe examinar sus fines y su relación con los contextos en una visión de conjunto, y sobre todo, considerando su función histórica humanizante. Para esto, es necesario que el sistema educativo tenga como base no los sistemas económicos y de producción, sino la persona.

6. El humanismo como base de los procesos educativos

El momento presente manifiesta diversos aspectos de crisis que, en la opinión de Max-Neef (1998), es una crisis cultural y de humanidad. Estamos ante una sociedad abrumada por una economía del consumo y el exceso en el marco de una nueva cultura de carácter virtual. En tal situación, el hombre queda en medio de paradojas como lo individual y lo social, lo inmediato y lo trascendente, entre ser y poseer. Esto conlleva los riesgos de una sociedad llena de incertidumbre, indiferencia, pérdida de sentido y olvido del ser personal. Frente a estas proposiciones, la recuperación y valoración de la persona en sus dimensiones esenciales trasciende la racionalidad económica convencional.

Frente a la educación superior, ninguna clase de medidas externas de carácter organizador, por muy sensatamente pensadas que estén, puede tener éxito sin una teoría fundante que sea capaz de dar una respuesta al cómo y para qué debemos educar. Dienelt (1979) afirma que se requiere una teoría más profunda que permita comprender la existencia humana: una imagen válida del hombre ajustada a su ser. ¿Por qué camino llegar a esta meta? Ciertamente, una teoría o política eficientista como aquella que entiende la educación como un sistema empresarial de producción se muestra insuficiente. Esto nos lleva a plantear aquella pregunta filosófica, antigua y nueva a la vez: ¿qué es en su esencia el hombre? ¿Quién es aquel a quien se educa, el sujeto de la universidad? Sólo desde esta base pueden esclarecerse las categorías esenciales del ser del hombre y los mecanismos con los cuales una educación superior puede dinamizarlos.

En la necesaria adaptación de la universidad a las cuestiones de la época, que exigen su pertinencia respecto a la sociedad, hay que garantizar que el ideal de ser factor de formación de las contingencias de lo humano permanezca en el centro. Sólo así puede impedirse aquella tendencia de convertir en absolutos aspectos parciales o epocales, por importantes que estos sean. Una mirada a las problemáticas relacionadas con la educación y la formación humana no puede pasar de largo ante el hecho de que tanto la teoría como

la praxis pedagógicas refieren y se apoyan en planteamientos antropológicos. Esto es inevitable cuando entendemos el ejercicio de la universidad también como formación *humana*, como propósito e ideal de hacer de los seres humanos seres *más* humanos, dado que su humanidad, si bien es un elemento identitario de su ser, es con todo una riqueza en potencia, a lo que responde aquel ideal de Píndaro: *hombre, se lo que eres*. Si entendemos la pedagogía con sus construcciones curriculares como *perfeccionamiento* del hombre, y por tanto, al ser humano como ser formable y necesitado de educación, la tarea de educar es ante todo una acción humanizante. Asociado al ideal humanista se desarrolla, una vez más, la idea de formación como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1991, p. 39).

Lo anterior implica apertura y capacidad de *reconfigurar* y someter a crítica las imágenes del hombre latentes o explícitas en cada época, incluida la actual, para ajustarlas a los constitutivos propios de la naturaleza humana a partir de los cuales los seres humanos se establecen como tales, es decir, a su desarrollo biológico, sensitivo racional y trascendental. Esto exige identificar y definir aquellas dimensiones humanas que permanecen como patrones recurrentes y aquellas otras que son fruto de las contingencias históricas. En este sentido, el acto educativo superior implica apertura, no visión unívoca, ni sólo trascendental, ni sólo intrahistórica del ser humano; pero tampoco una visión meramente profesionalizante o técnica. El acto educativo universitario ha de explicitar una visión de hombre tanto ontológica como histórica, que focalice aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana, sin esquivar los aportes espirituales y trascendentales que hacen posible su mejor comprensión.

La absolutización de los discursos educativos en una sola lectura, en este caso, hacia una racionalidad técnica y económica, pone en aviso un reduccionismo educativo de los fines de la educación universitaria, y por consiguiente, del destino y consideraciones sobre las personas, en orden a aspectos exclusivamente limitados a la imagen de un hombre que produce y consume o depreda el entorno. La persona no lo es por lo que produce, el *homo faber* implica también el *homo sapiens*, y también el *homo ludens*, y el de

la racionalidad práctico-moral. Esta perspectiva antropológica en la educación debe enfocarse de manera fundamental como factor reconfigurador de una educación solamente profesionalizante.

El objeto de la educación superior en perspectiva humanista es atreverse a comprometer el entendimiento de los sujetos universitarios en un juicio que alcance la realidad no como mera opinión (*doxa*), sino como conocimiento (*episteme*), y mucho más, como *sabiduría* que implica la decisión ético-moral. La educación, así concebida, pretende que el estudiante alcance a formular juicios partiendo de los principios y causas hasta las conclusiones, y que estos juicios sean verdaderos. El proceso educativo universitario, abordado como tal, requiere hábitos en torno al conocimiento de la verdad, y por consiguiente, a la práctica del bien, que se adquieren por el ejercicio del entendimiento en la capacidad de emitir juicios. El objeto del entendimiento no es sólo ni termina en las facultades cognoscitivas; así lo consideraba Aristóteles al sostener que: “el raciocinio mismo, a no ser el que es en orden al fin y práctico, a nada mueve” (*Ética a Nicomaco* VI, 2, 1139b 1). Luego el raciocinio debe conducir al juicio práctico que es presentado a las facultades apetitivas bajo la razón de bueno o malo; de modo que lo que se aprehende y es apetecido, se realiza en cuanto conveniente o bueno. Así, de acuerdo con santo Tomás de Aquino, el juicio del entendimiento práctico, en tanto que atrae a la voluntad, tiene carácter moral (*Summa Theologiae* I, q.80, a.1 ad 2). Conocer la verdad y dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella es propiamente el enseñar y el formar universitario.

La educación busca forjar hábitos que le ayuden al estudiante a pasar de su estado inicial a un estado de adultez o de mayoría de edad en la virtud, que se equipara con el hombre prudente, lugar de la sabiduría, virtud arquitectónica con claras consecuencias pedagógicas. Para conseguir en el educando hábitos que lo lleven a comprometer su raciocinio en juicios de valor, es necesario ejercitar su entendimiento en el descubrimiento de juicios verdaderos y no sólo en la adquisición de conceptos. Una educación que se base en un mero afán enciclopédico o de erudición puede llenar la mente del alumno de noticias, términos, hechos, ideas, definiciones, opinio-

nes, etc., sin atreverse a comprometer el entendimiento en un juicio que ordene el actuar. Al respecto dice Santo Tomás: “qué desviada la enseñanza que, al poder versar tanto sobre la verdad como sobre la falsedad, no es capaz de engendrar virtudes intelectuales” (*Summa Theologiae* I-II, q.57, a.2 ad 3). Sin estos hábitos en torno al conocimiento de la verdad, y por consiguiente, a la práctica del bien, el objeto de la educación entendida como formación no alcanzaría su sentido pleno de acción humanizante.

7. La situación de los maestros

En Colombia, la macropolítica educativa (compuesta por la Constitución Política, la Ley 115 o Ley General de Educación, y la Ley 30 para la Educación Superior) explicita que uno de los fines de la educación es el *pleno desarrollo de la personalidad*, dentro de un *proceso de formación integral* como un proceso permanente. Se puede suponer en el discurso normativo una concepción de educación como despliegue del universo integral del ser de la persona, a la par con el requerimiento de desarrollo del país; pero en la práctica se presenta y privilegia el desarrollo para la acción competitiva, y como tal se evalúa. La formación de los maestros en educación superior, y la regulación de su práctica bajo la normatividad educativa actual, conlleva la reconversión del perfil del docente. En este sentido, se sitúan las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre maestro y alumno, en una visión que privilegia la psicología del aprendizaje, transformando al docente en un simple guía del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el mercado de productos culturales y las redes tecnológicas de la información desplazan la atención de estrategias tradicionales (por ejemplo, el estudio de los clásicos), para referir más hacia lo cotidiano con saturación de imágenes, símbolos y digitalización electrónica. Los maestros se sienten seguros en el campo de su área de conocimiento, pero se ven inseguros a la hora de emprender tareas que se consideran del campo de la ética, los valores, la trascendencia humana, los clásicos. En suma, aquellas cuestiones que inciden en la formación integral de los futuros profesionales o son cuestionadas ideológicamente, o culturalmente no son convalidadas con la práctica.

8. Conclusión

Es bueno recordar aquí aquello que expresó Antoine de Saint-Exupéry: “Detrás de cualquier cambio social, de cualquier revolución, lo único realmente importante es el tipo de ser humano que resultará de ello” (citado por Escallón, 1999).

Una consecuencia de la influencia de los discursos economicistas en la educación es la pérdida de las demás fuentes de legitimación de la acción educativa. Para Lyotard:

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista ya no es: ¿eso es verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz? (Lyotard, 1998, p.14).

La educación superior, tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo y la sociedad, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas. Este vaciamiento humanístico, cultural, y en cierto sentido, político que viene experimentando la educación, está teniendo y va a tener en el futuro diversas repercusiones. No es de extrañar que los discursos impuestos, orientados a la triangulación de Universidad-Empresa-Estado, sean anacrónicos, pues en ellos queda pendiente un modelo de ciudadano y de ciudadanía. ¿Hasta dónde el Estado con su normatividad educativa debe programar la educación superior según cualesquiera directrices, económicas, políticas o de competencias? La política debe pensarse más como un sistema participativo donde nuevos espacios y actores (las comunidades académicas y cognitivas, los maestros, los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones) sean requeridos, para que la normativa sea más una consecuencia que una imposición.

Se hace necesario un cuestionamiento a los discursos que generan la política educativa para lo superior, en aras de un escenario de

mayor participación donde el desarrollo humano concebido desde la educación no sea reductible a un individualismo profesionalizante, ni a un colectivismo que disuelva la persona. Hay que valorizar y multiplicar al máximo el potencial del mismo en un contexto de posibilidades. La formación del ser humano tendrá la tarea de aportar elementos para que la persona no termine siendo un objeto. La antropología propone la construcción de un ser humano integral desde lo trascendente, lo cognitivo, lo social y lo personal, para lo cual la educación tiene la tarea de recuperar el equilibrio del uso de los escenarios personales y públicos, íntimos y sociales.

Las demandas de una sociedad organizada sobre los paradigmas económicos empresariales pueden conducir a la educación a un currículo simplista y funcionalista, sacrificando funciones propias de la acción educativa. Una posición de equilibrio es necesaria ante una educación volcada a la absoluta pertinencia de lo social o empresarial. Otro extremo sería una posición aislada, un cierto autismo ante lo social. La ausencia de ese equilibrio justo y delicado podría generar una educación minusválida.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 35-58.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- De Ketele, J.-M. (2000). *Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement*, Bruxelles: DeBoeck. (Vanesa Parejo, trad.); Recuperado de: www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Unesco.
- Dienelt, Karl. (1979). *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía*. Bogotá: ICFES & Universidad Pedagógica Nacional.
- Escallón Góngora, C. (1999). La letra con sangre no entra. *Revista de Pediatría*, 34(1). Recuperado de: www.encolombia.com/lacrianza_pediatria34-1.htm
- Fourrez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea, S.A.
- Gadamer, H.-G. (1991) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Graciarena, J. & Franco, R. (1981). *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: F.C.E.

- Lyotard, J.-F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria S.A.
- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Ocampo, J. A. (1987). *Historia económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Siglo XXI.
- Santo Tomás de Aquino. (2009). *Suma de teología*. Madrid: BAC.

Educación, incondicionalidad y donación. En las fronteras de la universidad

*Mario Madroñero Morillo**

1. La clausura pedagógica

En *La universidad sin condición* (2010), Jacques Derrida propone una concepción de la universidad, de la educación, de la pedagogía y de la investigación que provoca una reflexión crítica sobre la universidad y sobre el lugar de la filosofía en ella.

Tal puesta en crisis y diálogo con la actualidad política de la producción de conocimiento y localización de la verdad, a partir de la mención de la incondicionalidad subrayada por Derrida para las prácticas de saber que

* Licenciado en Filosofía y Letras y Magíster en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño (San Juan de Pasto, Colombia). Doctorando en Antropologías Contemporáneas de la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia). Docente de cátedra en el Programa de Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño.
Correo electrónico: huacaki@yahoo.es

la universidad hace posibles, permite proponer cuatro tiempos de su exposición, esbozados así:

1. Lo incondicional como carácter distintivo del tiempo de las relaciones educativas en la universidad.
2. El porvenir como tiempo de la profesión, caracterizado por sostener una figura del profesor signada por la posibilidad de la promesa de una enseñanza y de unas prácticas discursivas que implicarían decirlo todo.
3. El tiempo de la manifestación de esta praxis discursiva como reflejo de la acción ético-política de una profesión incondicional, cuyo tiempo espacializado permite promover en el campus universitario la posible emergencia de las ciencias humanas del mañana.
4. A partir de lo anterior, se puede pensar la topografía de la universidad como el lugar, el tiempo de lo incondicional hecho *locus*, en el que se despliega una praxis crítica de la verdad al someterla a lo incondicional en tanto dimensión ética de la relación de saber; desde donde la verdad, más que saber acabado y puesto en un corpus epistemológico particular, se expone como saber porvenir, de la promesa y lo inacabado.

Estos cuatro momentos, el de lo incondicional como tiempo de la relación educativa con otro, el del porvenir como tiempo de la profesión en tanto promesa de enseñanza, el del discurso como forma de exposición de lo incondicional en la educación, y el de la universidad como *topos* de lo incondicional, permiten trazar una fisura crítica en la delimitación de lo que se podría comprender como la clausura pedagógica de la universidad en los tiempos actuales, visible en la reducción cosmovisionaria de las relaciones del ser con lo otro, la naturaleza, el mundo, y que se hace patente en la relación que la universidad, entendida como el lugar privilegiado para la fundamentación y proyección de cosmovisión, de la formación de una cultura a partir de la búsqueda de realización de un proyecto educativo, sostiene con las instituciones, con el Estado, con la concepción de la verdad en tanto poder-saber institucional, y con la investigación en tanto producción de las formas de verdad de tal poder que en la actualidad son más que evidentes.

La clausura pedagógica se caracteriza, entonces, por aparentar una dinámica de aprendizaje en el movimiento –también aparente– de su revolución educativa, que se sustenta en una arqueología de la aprehensión y aprendizaje del cosmos, la naturaleza, el mundo, el ser, el otro, fundamentada en la repetición de lo originario e instaurando una razón que ofrece la imagen de un círculo cerrado sobre sí atravesado por dos ejes, correspondientes el uno a una mirada tautológica y el otro a una mirada teleológica, que compondrían una mirada enciclopédica¹ sostenida por la práctica de lo que se podría designar como una pedagogía mimética (contraria a la mimesis poética apreciada por Aristóteles y su perspectiva enciclopédica creativa), cuya imitación llevada al límite sólo sería el reflejo de la razón instrumental de una ceguera cosmovisionaria, correspondiente a la imagen de un saber suspendido en la autocontemplación y que olvida la apertura de la totalidad por saturación de visión.

De esta forma, saturado de saber y verdad, el maestro representa la ilusión trascendental de quien cree avanzar por el camino acompañando a otros, cual psicopompo o psicagogo, a los que cuenta y explica el cosmos, la naturaleza, el mundo, lo otro y a sí mismos, cuando en realidad lo que hace es describir el proceso positivo de aprehensión de lo ya visto y definido que la razón mimética sustenta a partir de la finalidad del aprendizaje que cierra la apertura de la percepción, por la clausura de la totalidad. En esta dinámica singular, el maestro que olvida la apertura de la totalidad y goza de la autocontemplación de la producción de un saber, de su saber, inauguraría, más que procesos de aprendizaje, procesos que se podrían caracterizar como la praxis de una pedagogía de la muerte del

1 La enciclopedia, más que un inventario de saberes singulares organizados en un corpus intelectual, implicaría la comprensión de la emergencia del tiempo de los saberes, lo que caracterizaría su arquitectónica singular y la forma en la que sostiene una intelección poética de los acontecimientos de aprendizaje. En esta perspectiva, el profesor enciclopedista no sería sólo aquel que domina una serie de saberes específicos en tanto exponente de una erudición incuestionable, sino aquel capaz de crear acontecimientos de aprendizaje que precisamente cuestionen la erudición, a partir de la emergencia de saberes que, inauditos, respondan a concepciones y exigencias de investigación distintas, por pertenecer a las relaciones de alteridad propias de una educación por venir.

otro, cuyas acciones instauran el reino del silencio contemplativo del estudiante y del docente en formación quienes, alejados de toda mística de aprendizaje, ven la vida pasar al dejarla ir.

De ahí que la clausura pedagógica de algunas prácticas educativas inaugure un paradójico nuevo alumnado, el de la sobreiluminación, que saturado de visión no aprehende el cosmos, sino la nada, pues lleva a su culmen lo que Nietzsche (1992) llamaba: “la lógica intrínseca de Occidente”, es decir, el nihilismo de la aprehensión que opera por reducción la simplificación de todo, con el fin de comprenderlo todo y ante lo que Nietzsche confronta una pedagogía del acontecimiento que emerge desde la intempestividad de la relación con otro.

Pero volviendo a la problemática mención de una clausura de tal tipo, inherente a la educación e inmanente al campus universitario, cabe preguntar: ¿qué hacer, entonces, desde la margen que propicia la epistemología y la pedagogía, para confrontar la cosmovisión y la clausura de la cultura que produce? ¿Cómo se caracterizaría una metodología que pretenda enseñar y acompañar el aprendizaje de la vida independiente de la formación? ¿Qué exigencia ética conlleva el desmontaje de las clausuras pedagógicas particulares (singulares, familiares, regionales, nacionales, continentales) para el profesor actual? Y en esta problemática dimensión, ¿qué implica y cómo nos implica la propuesta de una universidad sin condición, en la que se supone que la verdad se somete a crisis y que a partir de ella se dice todo, en el margen de un discurso de saber signado por la promesa de una verdad a enseñar por venir?

2. Digresiones sobre una apertura de la clausura pedagógica²

De las explicaciones a las implicaciones, habría una distancia: la de la enseñanza.

2 Las siguientes consideraciones están inspiradas en *La pedagogía pervertida* de René Schérer (2006) y *El maestro ignorante* de Jacques Rancière (2003).

La distancia entre el saber que implica y el que explica, forma los márgenes de la clausura del aprendizaje, transformado en comprensión y no en experiencia. De ahí que en *El maestro ignorante* Rancière (2003) exponga que el “arte singular del explicador” será el “arte de la *distancia*”, debido a que en la práctica, es decir, en la relación con el otro, el maestro ejerce un poder: “El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender y comprender*” (p. 8). A partir del ejercicio de ese poder, “el explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”, convirtiendo al alumno, al estudiante, al investigador, en un receptor pasivo, no sólo por la estrategia de comunicación a partir de la emisión de enunciados de carácter teórico conceptual que forman una aparente epistemología, sino sobre todo a partir de la disolución de la voluntad de aprendizaje del otro, que se refleja en el silencio, que en este caso no refiere a la atención del escucha, sino a la saturación conceptual a la que lo somete la epistemologización progresiva de la experiencia que, curiosamente, forma en el aprendiz una ilusión trascendental de saber, concebido a partir de la relación de la verdad con la demostración; hecho que, por ejemplo, el positivismo lleva al límite al convertir la razón en sinónimo de demostración, cuando el tiempo de la razón –en su relación con el tiempo del aprendizaje– desborda la demostración a partir de la precipitación de un pensamiento natural, o mejor salvaje, es decir, indomable.

En este caso particular de diálogo crítico, el pensador indomable será quien produzca una comprensión del saber a partir de la aproximación a la totalidad, desde una perspectiva multinatural y abierta, en la que se ejercerá un principio de razón insuficiente, es decir, un principio de razón que desborde la mala concepción del error, al asumir que la angustia del error refleja en verdad el quiebre de la clausura del aprendizaje provocada por la comodidad de la conciencia amparada en una cosmovisión.

En esta dimensión singular de la insuficiencia de la razón pura, la angustia del error permite a quien la padece una exposición incondicional a la pasión del saber, por precipitación de saber sin me-

diación epistémica, in-mediato, y que implicaría la totalidad de una vida, y por tanto, su apertura, no sólo por asunción de la propia finitud, sino sobre todo por la trascendencia de la propia vida que, saturada de sentido, desborda la anulación de la vida producida por el nihilismo pedagógico de la educación para la muerte.

Es en esta perspectiva que René Schérer (2006) propone la concepción de la “pedagogía pervertida”³, mediante la cual advierte sobre las implicaciones de la correspondencia entre el niño y el adulto en el acto de aprender, al decir que:

Hacerse preguntas sobre la infancia es no considerarla como un dato absolutamente estable y ver que, en definitiva, esta categoría estricta y rígida que se llama *el niño*, visto como la infancia del adulto, no existe, como tampoco existe el adulto mismo (Schérer, 2006, p. 214).

Esta mención de Schérer problematiza prácticamente toda la historia de la pedagogía referida a la enseñanza dirigida sobre el niño, ya que al enfatizar la inexistencia categórica del niño y el adulto pone en abismo la pedagogía; para él, lo que hay en esa relación son simplemente dispositivos de poder:

Dispositivos que tienden a modelar algo que llamaremos *el niño*, visto como la infancia del adulto. La única posibilidad, por otra parte, es la que tenderá a sustituir esos dispositivos de poder por lo que en nuestro lenguaje se podrían llamar los aspectos pasionales (Schérer, 2006, p. 214).

Tales aspectos comprenderían la correlación educativa del aprendizaje, pues las pasiones serán entonces el nuevo centro de cruce entre la experiencia y la vida. De ahí que la pasión, es decir, la incorporación a la vida sin mediación epistémica del saber, permitirá pensar creativamente y poéticamente en la praxis de una ética de

3 Lastimosamente, al no contar con el texto original, las referencias a Schérer dependen en este caso de una entrevista titulada: *Hacia una pedagogía pervertida* (2006), en la que el filósofo dialoga con Manuel Asensi, Ute Meta Bauer y Martha Rosler, bajo la moderación de Juan de Nieves.

la pasión, no sólo de un gobierno de los sentidos y las facultades, sino de la asunción de lo sublime implicada necesariamente en la moción que presupone: una conmoción de la razón.

En esta perspectiva, y en relación con una posible pedagogía de las pasiones, Schérer considera que

(...) a partir justamente de esta reproblematicación de la infancia en ámbitos exteriores a la pedagogía especializada, hay personas que están en contacto, o que han estado en contacto, con una infancia “mantenida”, que han sabido hacerse niños. Entre ellos están Pasolini, Rilke, Spitteler, todos los poetas o todos los que han abierto los ojos a lo que podría caracterizar la infancia; en definitiva, los que han sabido escapar a una visión totalmente negativa de la posibilidad de abrirse a un campo de enriquecimiento pasional (Schérer, 2006, p. 214).

La “infancia mantenida” sería, entonces, el tiempo para el lugar de cruce de una razón diferente y de una producción de saber en la que la alteridad del saber mismo tendrá una presencia, al exceder la explicación psicológica del aprendizaje, cuya precipitación de creación sin referente sería capaz de confrontar lo que Rancière (2003) describe como el mito de la pedagogía: el mito de la explicación, caracterizado por crear “la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (p. 8). Este es un mundo en el que la experiencia del tanteo a ciegas, de la adivinación en la praxis del aprendizaje, se ha reemplazado por la explicación cosmovisionaria, restringiendo el tacto y anulando en consecuencia la experiencia erótica con el cosmos, para inaugurar un mundo intocable, fuera de toda experiencia, y sólo comprensible a partir de los metarrelatos de la idolatría conceptual de la pedagogía, ejercida por el “maestro de verdad”, transformado en el maestro atontador, quien según Rancière:

(...) no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más

de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió (Rancière, 2003, p. 9).

Este atontamiento, que refleja la tara pedagógica de lo que se podría concebir como la didáctica del encantamiento de la educación para la muerte, será la otra cara de la pasividad contemplativa de la razón suficiente que el positivismo ejerce en la clausura del saber que provoca. De ahí que sea necesario una vez más enfatizar en la emergencia de una política de la enseñanza que permita concebir una pedagogía en la que la libertad sea no la finalidad del aprendizaje, sino el espacio de la relación entre desconocidos, como lo es por ejemplo la escuela, el colegio, la universidad, en donde se cruzan las presencias del *niño*, *el sabio* y *el revolucionario*, destacadas por Rancière al comentar la experiencia educativa de Philippe Jacotot, quien a partir de la práctica del método del azar y de la igualdad propone concebir al otro en una relación de aprendizaje en la que se parte de una equivocidad de inteligencias, situación que implica el encuentro de concepciones de la totalidad en extremo diferentes y que provoca como consecuencia la emergencia de una voluntad de aprender:

A través de la experiencia del niño, del sabio y del revolucionario, el método del *azar* practicado con éxito por los estudiantes flamencos revelaba su segundo secreto. Este método de la *igualdad* era principalmente un método de la *voluntad*. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo, o por la dificultad de la situación (Rancière, 2003, p. 11).

Esta consecuencia surge a partir de la exposición de una voluntad que desborda el deseo al ejercer la pasión del saber, de un saber

en correspondencia con la vida en tanto lugar de la dificultad, de la crisis, de la remoción del ser y la reinauguración del pensar-pasional y emancipador, de la praxis del pensar indomable que, en la protensión de las facultades, crea las condiciones para comunicar lo que ve y siente, lo aprendido en el inacabamiento de su acontecer, y que se manifiesta en la relación que provoca el encuentro de aprendizaje en cuyo tiempo se dice todo, pues el pensar se precipita en esta dimensión de manera incondicional.

¿Se podría pensar, entonces, en una práctica pedagógica que produzca una relación de alteridad, desde la que se haga posible un diálogo entre inteligencias equívocas? ¿Se podría proponer, para el caso de la emergencia educativa latinoamericana y colombiana, la posibilidad de una educación que permita una emancipación, que provoque pensadores indomables, creadores e investigadores? Y a partir de lo anterior, ¿es la epistemología la forma más adecuada de construir un discurso sobre la enseñanza, que toque desde la pasión por el saber, de un saber, la problemática de la infancia, de la llamada madurez del adulto y sus tiempos de aprendizaje? ¿Es la epistemología la indicada para provocar reflexiones de contexto en cuanto a las prácticas que la educación dirige a las juventudes contemporáneas? ¿Y es la universidad el lugar en el que esto será posible?

3. La investigación pedagógica. Entre la errancia de la razón y la puesta en guardia de la enseñanza

Antes de preparar el texto de una conferencia, he de prepararme yo mismo para la escena que me espera el día de su presentación. Se trata siempre de una experiencia dolorosa, del momento de una deliberación silenciosa y paralizada. Me siento como un animal acorralado que busca en la oscuridad una salida imposible de hallar. Todas las salidas están cerradas.

Derrida, 1997.

El animal racional se presupone como la figura representativa del aprendizaje, pues se presupone de igual modo que en la enseñanza se trata de comprender y fortalecer la racionalidad de ese ser animal,

de lo animal que parece desplazar lo que de humano pudiera tener la razón antropológica anterior a una institución de la humanidad y la construcción de sus lugares, de sus emplazamientos, de los que la universidad, las academias, ocupan un espacio central que reemplaza a la vez la casa y el calor del hogar como espacio privilegiado de aprendizaje; pues una vez el niño sale de casa, se somete a la relación de poder inmediata que constituye la asunción de la vida y la comprensión inmediata desde el aprender a vivir fuera de casa, fuera de la interlocución que caracteriza la comunicación dialógica con los padres (en el mejor de los casos, lo que implicaría la disposición de los padres a escuchar lo que el niño enseña), y que lo remite a un silencio que, desde la perspectiva positivista de la comunicación, lo convierte en *infante*, es decir, en un ser incapaz de hablar.

De esta manera, la infancia como incapacidad es lo que prevalece en el esquema positivista de una concepción de la investigación y de la enseñanza, que se podría rastrear desde las primeras formas de la pedagogía, relacionadas con la ortopedia y la cirugía, hasta algunas de las actuales estrategias pedagógicas establecidas como garantes de una salud de la razón, de una forma de la razón, dirigida a la eliminación de lo animal en el ser humano. Lo cual, de acuerdo con Derrida (2007), conlleva comprender que la razón de ser de la universidad, de la investigación en la universidad, es de esta manera la de fortalecer la razón en su lugar, la de establecer las facultades que se ocuparán de su cultivo y racionalización, continuando y provocando una economía de la razón en la que el producto a conseguir será el del ser humano, a partir de un proceso de formación constituido mediante una arquitectónica del aprendizaje, presente en la propuesta de Kant, y que constituye el fundamento de la universidad moderna.

La arquitectónica de la razón se propone, entonces, como la estructura que permite la construcción de un sistema de la razón, que encontrará en la universidad su materialidad. La universidad es, de este modo, la representante de la comunidad racional en la que se disuelve la animalidad, lo que de falibilidad haya en la construcción de lo humano, pues lo humano se concebirá como la forma sublime de la relación con el fundamento de la vida, en cuya concepción se

confunden la creación divina y la creación racional que, además, sostendrá las formas en las que el corpus universitario dividirá sus ramas de saber puestas al servicio de la razón y el fortalecimiento de la concepción de humanidad característica de la modernidad.

Pero en el contexto actual que expone las consecuencias de la disolución de la concepción de lo moderno, y sobre todo, su idea de humanidad a partir del orden de la guerra y la lógica de la supervivencia a la que somete a la comunidad, y en el que hablar de cultura es simplemente repetir la barbarie, Mèlich y Barcena (2000) retoman como referente uno de los mitos de la barbarie ontológica de Occidente al preguntar: ¿qué educación es posible después de Auschwitz? El cuestionamiento inherente a esta pregunta toma en cuenta el estado de excepción permanente al que se reduce la vida cotidiana hoy, principalmente en algunos países suramericanos. De modo análogo pregunta Derrida (1997): “¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la universidad, lo que se llama una ‘razón de ser’” (p. 117). Al hacerlo enfatiza lo que se trata de pensar:

la razón y el ser, por supuesto, la esencia de la universidad en su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la destinación de la universidad (...) Tener una “razón de ser” es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el “principio de razón”, por una razón que es también una causa (*ground, Grund*), es decir, también un fundamento y una fundación (Derrida, 1997, p. 117).

La pregunta sobre la razón de ser de la universidad, de su fundamentación, conllevaría la necesidad de una comprensión de la humanidad que, sometida a la infantilización progresiva por el orden de la guerra, trata de hablar con razón en el lugar en el que se presupone la libertad de expresión; pues se presupone que es en la universidad donde la palabra incondicional está protegida por la autonomía de los presupuestos que le permiten investigar y teorizar sobre la realidad, a partir de la puesta en práctica de las leyes

de la razón y su autonomía que sostienen no sólo el privilegio del investigador, sino la dimensión política de la investigación, de la teoría. Al respecto no hay que olvidar que la producción de saber y la construcción de discursos epistemológicos implican una forma de práctica política, debido a que son la patente de la praxis de la razón, evidente en la asunción de la escritura como práctica política, cuya forma de enunciación puede o tomar partido por la conservación del orden de la guerra en una sobrevaloración cultural nacionalsozialista, o precipitarse en una revolución cultural de carácter minoritario e informal.

Por tanto se trata de llevar al límite la palabra en el lugar de exposición de sentido que es la universidad, y de llevar al límite el saber y el saber-aprender-enseñar canónicos, a partir de una apertura a una política de la enseñanza de la razón errante, sin institución, de la apertura de lugar que el sentido de sus enunciados provoque. Se trata de comprender y abrir “el carácter dramáticamente ejemplar de la topología y de la política (...) la cuestión del saber, y la del saber con la del saber-aprender y con la del saber-enseñar” (Derrida, 1997, p. 118).

La anterior relación permite comprender la política del aprendizaje de la razón a partir de una institucionalización radical que conllevaría la formación del ser en tanto ciudadano, cuyo estatuto y establecimiento restringe la errancia de la escucha, de la distracción, del ser inquieto y de la animalidad que, opuesta a la institución, tendría una relación con el saber por saber sin una “finalidad práctica”, pues se trata de una comprensión estética de lo que conlleva la relación con la totalidad. Esto implica el presupuesto de un aprendizaje y una enseñanza sin condición que permite pensar en una comunidad del no-trabajo, expuesta en la diferencia entre la comunidad de pensamiento y la de los trabajadores sordos de la colmena institucional, esta última capaz de organizar el régimen del significado sobre la vida como industria.

La referencia a la idea de comunidad a partir de la metáfora de la colmena como análogo del ideal de una humanidad comunitaria, demuestra, más que la posibilidad de una integración a la unidad de la naturaleza, la desnaturalización progresiva provocada por los

ideales de la Ilustración, los cuales fortalecieron la concepción industrial de la naturaleza que posteriormente será transformada no en el lugar de encuentro entre el ser y la totalidad abierta, expresada en una relación de aprendizaje infinito, sino en el recurso a racionalizar a partir de su dominación. La universidad concebida como colmena reflejaría, de esta forma, la industria de la producción académica, sustentada quizá en lo que Heidegger (2001), en una de sus conferencias durante la rectoría asumida en el régimen nazi, proponía al hablar del “estudiante como trabajador”: es decir, el estudiante ensordecido por la saturación técnica provocada por la obsesión de saber-ver-todo, lo que sitúa a la universidad en el lugar de producción de fundamentos.

De esta forma, la universidad como espacio de libertad de expresión restringe la producción de saber a partir de la asunción de una política de investigación ajustada al centralismo y a una simulación epistemológica, pues la ausencia de crítica reproducirá una concepción de aprendizaje a partir de la ilusión de la producción científica, reproducida a la vez por los profesores, quienes reducidos al silencio por la saturación de discurso institucional, no producen saber, ni crean conocimientos, pues el deseo de saber por saber se disuelve en la concepción del aprendizaje como trabajo.

Es en este problemático contexto de la puesta de la universidad al servicio de la producción irracional de fundamentos que Derrida identifica

el debate acerca de la política de la investigación y de la enseñanza y acerca del papel que la universidad puede jugar en ella de modo central o marginal, progresivo o decadente, en colaboración o no con otros centros de investigación considerados a veces mejor adaptados para ciertas finalidades (...) Dicho debate se organiza en torno a lo que se denomina la finalización de la investigación (...), una investigación autoritariamente programada, orientada, organizada con vistas a su utilización, ya se trate de técnica, de economía, de medicina, de psico-sociología o de poder militar, y en verdad, de todo ello a la vez (Derrida, 1997, p. 127).

Frente a la política de la “investigación dirigida”, la inutilidad del saber será entonces el privilegio que defina el saber mismo; pero también a partir de las márgenes industriales, la inutilidad inmediata de esos saberes se contempla como reserva. De ahí que, por ejemplo, la presunta autonomía de la facultad de filosofía sea en realidad la forma de su institucionalización a partir de la práctica de la economía de la producción de verdad que, frente a la errancia de la razón, ofrece la posibilidad de profesionalizar al estudiante, al investigador, a partir de la certificación epistémica de su discurso.

Las figuras del sabio, el maestro, el profesor, el estudiante, reconvertidas bajo el esquema de la universidad como industria de la verdad, serán asumidas en la figura del trabajador comprendido como un *ser-para-la-muerte* ideal, pues refleja la institucionalización de la autonomía de la revolución iluminista desde la naciente industria cultural que las transforma y traviste, en el mejor de los casos, en los actuales gerentes más que gestores culturales, o en el peor escenario, en meros facilitadores de técnicas discursivas epistemológicamente aceptables. En estas formas se delimita la paradójica in-acción del saber por saber, en la profesionalización radical, y por tanto, en la reducción de la concepción de la investigación que de fundamental se transforma en finalista, dinámica que vulnera la autonomía epistémica universitaria, pues ésta sólo se valida a condición de sostener la fundamentación de la institución mediante la producción de una subjetividad cerrada a la diferencia, incorporada en los cuerpos y movimientos estudiantiles al igual que en los cuerpos docentes, y que se caracteriza por una ausencia de deseo del saber por saber y volcada al cumplimiento de las exigencias de saberes de utilidad inmediata.

La emergencia de esta singular crisis de la universidad, al interior de un lugar privilegiado para la apertura de la razón, permite a Derrida hacer un llamado a la asunción de una exigencia ética que abarca la razón, la palabra del profesor y la universidad, abocándolas a la vivencia de un aprendizaje desde una errancia de la razón. Dicha exigencia ética conlleva la construcción de una pedagogía de la errancia, cuyos acontecimientos de saber afecten la comunidad en su deseo de saber por saber, y en el caso de confrontar la disolución del saber y su deseo, provocarlo, gestarlo:

De esa nueva responsabilidad a la que me refiero sólo puede hablarse apelando a ella. Se trataría de la de una comunidad de pensamiento para la cual la frontera entre investigación fundamental e investigación finalizada no resultase ya segura, al menos no en las mismas condiciones que antes. La denomino comunidad de pensamiento en sentido lato (*at large*) mejor que de investigación, de ciencia o de filosofía ya que dichos valores están muy a menudo sometidos a la autoridad no cuestionada del principio de razón (Derrida, 1997, p. 132-133).

De esta forma, la comunidad de pensamiento sería aquella capaz de desbordar la producción industrial de saber, pues se encontraría en la posibilidad de crear las condiciones de su transformación. Pero la propuesta de una comunidad de pensamiento no significa en ningún caso la fundación de una institución, sino su apertura, aunque en el margen minoritario de los cuerpos estudiantiles y docentes, entendidos como los espacios de afección cuyos tiempos de exposición se darán en la dimensión narrativa, discursiva de sus pensamientos expuestos a una comunidad. De ahí que el tiempo y lugar para la relación de saber y apertura de la razón sea el contacto cuerpo a cuerpo con el deseo y el saber de otros, correlación que se permite, por ejemplo, en la relación cotidiana de aprendizaje con el estudiante; porque será en el lugar de la relación inmediata con el otro donde tendrá lugar la comunicación de saber que la investigación provoca. Para ello no se requiere reemplazar la experiencia de la relación con el otro por el esquema de una investigación finalista o fundamental, sino suspenderlas, pues no se trata de reconocer al otro como un sabio o maestro de quien se pudiera obtener el beneficio de un saber garantizado (lo que terminaría en la lógica de la devoración del profesor y los estudiantes en el canibalismo propio de las economías de la verdad), sino de establecer una pedagogía de la escucha, una pedagogía de lo inaudito, como puesta en práctica de un pensamiento.

Pensar fuera de la universidad conlleva, de esta manera, investigar sin presupuestos, ya que se trata más bien de llevar la vida a la razón para, en el deseo de saber, animar los espacios de encuentro en los que los aprendices errantes de las ciencias estén en guardia frente a y en la praxis de una enseñanza.

4. La universidad sin condición y la donación en educación

Lo incondicional, la donación, la universidad, la educación. Las palabras que componen el título de este apartado son excesivas en la medida en que llevan el concepto al límite del sentido, pues exponen el resto del saber debido a que se refieren a la apertura del horizonte de la comprensión y al rebasamiento de la objetividad, ya que en la praxis de sentido de la donación se tratará de la ética de lo incondicional que, lejos de ser una figura abstracta de las éticas de la virtud, se expone como la emergencia de una ética de la alteridad capaz de sostener una pedagogía de la diferencia, cuyas prácticas componen el conjunto de tácticas, de toques y tanteos que el profesor por venir intenta a partir de una pre-pulsión de saber que le permite hablar de todo, decirlo todo, en el punto en el que el límite del sentido al que nos remite la totalidad representa el margen de la verdad, de su producción, y a la vez, lo que hace patente, pasional, el resto de lo dicho. De ahí que, como propone Marion:

Nosotros damos más de lo que tenemos, damos sin cuenta. Sin contar: pareciera que damos sin cesar, día y noche, sin medida, sin tregua; de tal modo que donar implica disipar, dispersar, perder: dar es perder, *sin registrarlo en los libros de cuenta*, sin precaución, ni previsión, ni retorno; en fin pareciera que nosotros damos sin conciencia, sin rendición de cuentas, sin saber (Marion, 2001, p. 59).

¿Qué otra descripción más precisa se podría pensar de la educación si no la de la donación? Donación de saber sin saber, pues el tiempo del aprendizaje expone a una relación en la que la verdad desaparece, no por el juego de lenguaje de turno que la opaque u oscurezca, sino en el punto en el que la verdad es lo incalculable, lo que no se registra, lo que dispersa la razón para inaugurar un pensamiento sin precaución, sin previsión, sin retorno.

Por tanto al profesor, en una práctica de la educación desde una pedagogía de la diferencia y la alteridad, lo compromete la exigencia ética de darlo todo al decirlo todo en la relación de saber con el otro, sin guardarse para sí en la complacencia de la autorreferencialidad

los secretos de la profesión, las técnicas, las ideas aparentemente únicas presentadas en los proyectos institucionales, que lo único que facilitan es la posibilidad del encuentro entre inteligencias iguales, equívocas, excesivas, y que permiten presentir la locura de la educación, su dislocación, en la praxis de una pedagogía de la donación.

Una educación semejante conlleva una enseñanza sin explicación a partir del discurso de profesores inacabados, por venir, quienes hablan en el lugar que es lugar de morir, es decir, en la tierra, como el espacio y el tiempo en el que la universidad sin condición hace lugar. Pues la universidad sin condición es la vida, la universidad de la vida, donde se da la relación con la alteridad de la tierra, que desborda el regionalismo, el nacionalismo de las visiones multiculturalistas que tratan de domesticar el saber, proponiendo al estudiante y al profesor la falacia de la escuela, el colegio o la universidad como “segundo hogar”, cuando de lo que se trata es de llevar al estudiante, al profesor fuera de la casa, fuera de la comodidad de la habitación y el calor del hogar, para que, en el contacto con la tierra multinatural del saber viviente, el fuego de un saber distinto escriba en el espacio de la noche de la razón una verdad inmediata cual chispa incalculable, imprevista, que sería el signo para el inicio de una conversación, de un diálogo, sobre todo lo que no sabemos.

5. Del filósofo puro al animal del pensamiento. Tentativas de una filosofía de la resistencia y la revolución por venir (exergo)

En estos tiempos en los que la filosofía enfrenta otras crisis, se podría proponer que un espectro recorre el mundo, ya no el del comunismo, ya no el del comunismo capitalizado en la tradición, sino quizá otro, tal vez lo otro del espectro, que ya no tendría el signo de una posible ideología, sino mejor de una resistencia, de una revolución.

Se dirá entonces que un espectro recorre el mundo, ahora, en este instante, el de la resistencia y la revolución, ya no de las luces, ni de la razón, ni del concepto, quizá de la simple resistencia y revo-

lución sin adjetivos ni identidades, sin categorías. Pues el hecho de pensar estas mociones como categorías ha disecado lo poco que de temblor de espíritu provocaban estas palabras tan sólo en su mención.

Entonces, ¿qué hacer de una resistencia, de una revolución frente a una tradición, de una tradición de resistencia y de revolución, de una herencia de resistencia y revolución? Sobre todo si se cree aún que la filosofía es ese lugar de tradición revolucionaria, frente a la que la institución ha dirigido sus instrumentos más potentes, sus ejes epistemológicos más consistentes y sus pensadores más preparados, al apropiarse los principios de conceptos como verdad, libertad, ética, política, estética, educación, diferencia, alteridad, para aplicarlos desde la razón instrumental más baja, desde el positivismo más burdo, en los preceptos fundacionales de filosofías al servicio del nacionalismo más brutal.

Porque la crisis de la filosofía contemporánea ya no pasa por las comunidades, ni las multitudes, pasa por las instituciones y lo que de más peligroso aguarda en ellas: la institucionalización del pensar a partir de la postulación de cánones y paradigmas, para-dogmas, que en el fundamento historicista de la idea de filosofía, no han hecho más que encerrar en sus tablas y taxonomías la intensidad revolucionaria de la filosofía, la otra filosofía, la que no está en el libro del filósofo, sino en su vida, pues es la vieja palabra *vida* la que inaugura una resistencia, una revolución al interior de las sólidas estructuras de la institución filosófica y sus proyectos onto-teológicos, económicos, éticos y políticos sobre el saber de la vida y lo que éstos proyectan eficientemente sobre ella.

Pues es la vida sin categorías, sin universales que la nublen, velen y vigilen, lo que reclaman a voz en cuello, con el corazón en la mano, tantos discursos sobre el derecho a pensar en la desnudez de la existencia y el ser natural. Y en esta época, en este punto, es que el derecho a la vida y el derecho a pensar se ponen en entredicho, no en el intervalo de la apertura que dona la exterioridad del pensar y la partición de la filosofía, sino en el interdicto como imperativo categórico de una razón instrumental que banaliza la revolución filosófica en la retórica de la diferencia o de la alteridad, para proponer

una ontología banal, insustancial por reducción fenomenológica de la vida, del mundo de la vida, y por el reduccionismo nihilista de la totalidad, la comunidad, la multitud, el ser, el otro.

De ahí que ya no interese si Dios murió o aún agoniza en la crisis contemporánea de la filosofía, ni en qué grado va la disolución del sujeto, sino la muerte de la alteridad en los campos de concentración del pensar, en los que es precisamente lo otro del ser lo que se anula en la eternidad de una dialéctica que se pretende hermenéutica y que fundamenta postulados enmarcados en la mitificación y mistificación de los mundos posibles que, en la retórica de la proyección al futuro de la filosofía, clausuran lo que de por venir inaugura ésta en la exterioridad de la provocación del pensar.

Por eso no se trata del pluralismo que instrumentaliza al otro en la economía de la alteridad, ni del nacionalismo que enmarca los encuentros de filosofía y algunos de sus foros, para cimentar las bases del nacionalsocialismo de vanguardia, sino del lugar del otro en su exposición más vital, más natural, más cruda, frente a la que el filósofo nacionalsocialista esgrime sus categorías y conceptos más elaborados y ante los que una revolución sin condición emerge desde el porvenir de una universidad sin condición, como el espacio libre de una libertad del pensar que se precipita en el presente de una resistencia y una revolución inacabadas, mientras el filósofo puro, enceguecido y encerrado en la casa del ser, llora la pérdida de un horizonte, de una identidad, de un principio de individuación que le permita aún ser, persistir en ser, mientras se transforma a pesar de sí en anacoreta fallido y filósofo por defecto más que por causa o vocación, y que emerge de entre la crisis, no con el heroísmo épico de la nostalgia edípica por la Grecia por fin olvidada, sino en la conmoción de un pensar que desarma toda contemporaneidad.

Pensador así del peligroso “quizá”, que entre la interrogación se pinta otra vez, cada vez, frente a la puesta en abismo de la crisis, y crea una respuesta cimentada en la responsabilidad crítica de la herencia revolucionaria de una tradición en la que la verdad y la vida, la salud y la alegría, constituyen otra filosofía en la que se desencade-

nan las potencias y pasiones del pensar por venir, incalculable, inimaginable, sin ejemplo, incondicional en la donación de un sentido que interrumpe la avanzada de una filosofía de la muerte del otro.

La filosofía de la muerte del otro se caracteriza por la racionalización extrema de la crisis, por la reducción del pensar, el sentir, a los giros de las circunvoluciones cerebrales y sus estímulos, reflejada también en la maximización de los conceptos que se aplican a la comprensión de la vida desde la aparente comprensión de la diferencia, y que en la economía de las relaciones con el otro –lugar de preferencia del filósofo nacionalsocialista– se presenta a sí, en sí, para sí, como cosmopolitismo, rasgo neopopulista que desencadena en el ejercicio de un microfascismo que la filosofía también ejerce al aplicar los fundamentos epistemológicos de los preceptos que erigen la imagen del filósofo puro atravesado por la soberanía de una razón que no ve más allá, menos acá, de la propiedad de su idea o de su Estado ideal, ya que

para un sistema idealista, los animales jugarían virtualmente el mismo papel que los judíos en un sistema fascista (*die Tiere spielen fürs idealistische System virtuell die gleiche Rolle wie die jüden fürs faschistische*). Los animales serían los judíos de los idealistas, los cuales no serían así sino fascistas virtuales. El fascismo empieza cuando se insulta a un animal, incluso al animal en el hombre. El idealismo auténtico (*echter Idealismus*) consiste en *insultar* al animal en el hombre o en tratar a un hombre como animal (Derrida, 2004).

¿Qué decir entonces del futuro de un animal del pensamiento, enfrentado a la crisis contemporánea de la filosofía y su tendencia a la institucionalización radical? La respuesta sería la extinción, a no ser que, sin biologismo ni mesianismo geneteísta, la clausura del instinto de conservación se abra para dar paso al testimonio del superviviente, sobreviviente de una crisis aparente, en la que la filosofía pura hunde sus fundamentos más íntimos e ideales, y de la que el pensador animal, salvaje, se aleja sin temor, pues como señalara Levinas (2000), “se trata de salir del ser por una nueva vía corriendo el riesgo de invertir algunas nociones que al sentido común y a la sabiduría de las naciones les parecen más evidentes” (p. 117). Pues al

“sentido común” y a la “sabiduría de las naciones” como expresiones del Estado ideal corresponde la claridad absoluta en referencia a los problemas y la disolución de toda responsabilidad crítica frente a lo que el presente ofrece al pensador transformado en especialista, maestro, doctor, tecnócrata de un Estado ideal que ejerce, desde la policía del pensamiento, un poder despótico ilustrado ilimitado.

El neodespotismo ilustrado de los microfascismos de los Estados nacionalsocialistas se reproduce en la profesionalización e institucionalización de la filosofía que, en consecuencia, la transforma en discurso institucional, en fundamento del progreso a partir de la obediencia al canon de pensamiento nacional, en pro de fortalecer las problemáticas figuras de la identidad a partir de un fundamento cosmovisionario delirante, que provoca el terrorismo de Estado presente en las instituciones y que, en nombre de la lógica de la muerte, intimida a quien intenta pensar. Siguiendo la descripción de Gabriel Tarde, este despotismo llega a presentarse en la producción sistemática de una “ética de la intimidación”, caracterizada por

esa parálisis momentánea del espíritu, de la lengua y los miembros, esa profunda agitación que desciende hasta el corazón del propio ser, esa desposesión de sí que llamamos intimidación: un estado social naciente que se produce siempre que pasamos de una sociedad a otra (citado por Massumi, 2008, p. 4).

De ahí que la palabra transición sea la palabra más usada en las dictaduras para señalar el paso de una sociedad a otra, pues representa la suspensión del tiempo y la confirmación del orden establecido en el que el pensador intimidado se suspende y en donde la escritura desaparece. Ya Walter Benjamin lo había propuesto al pensar en el silencio de la guerra, en la que son precisamente los narradores los primeros en desaparecer, pues la voz del otro que narra, que grita, es acallada, silenciada por el ejercicio de la violencia metafísica de la guerra, presente en las proposiciones de una filosofía del terror.

La filosofía de la muerte y el terror instaure de esa manera lo aparentemente nuevo, al llevar a usura la resistencia, la revolución y su concepto, a partir de la neutralización de sus consecuencias,

debido a que la “serenidad” (*Gelassenheit*) como metáfora de la sangre fría, de la “negra claridad de la guerra”, es la forma en la que el Estado ideal ofrece la plenitud a la comunidad, pues la plenitud es la forma sublime del sacrificio, que es la forma en la que se sintetiza la transformación de conceptos como “verdad” en “libertad”, “libertad” en “salvación”, y que refleja la usura causada por la transición de los conceptos legitimada por el historicismo y el positivismo lógico, como rasgos de una pretendida filosofía nueva que sólo instaaura el reino de la razón soberana y su alergia a la alteridad.

En este problemático horizonte para la crisis de la filosofía y las ciencias humanas, no se hace necesario proponer “pedagogías de la ternura” o “filosofías de la serenidad”, infundadas en la compasión personalista del supuesto reconocimiento del otro, pues es necesario resignar el carácter revolucionario de la intensa provocación de un pensar que desborda en sus proposiciones lo que aparentemente de más nuevo instaaura el Estado ideal de las filosofías neonacional-socialistas.

En esta medida, ¿cuál o cuáles serían los postulados de la tentativa de una *filosofía de la resistencia y la revolución* en los tiempos actuales? ¿Cuáles serían los conceptos de una *filosofía de la resistencia y la revolución*, que puedan —porque se trata de un contrapoder—proponer éticas, ontologías, estéticas, derechos, políticas, economías, ciencias, en el cerrado horizonte del totalitarismo? Preguntas abiertas y sin resolución inmediata, y cuyas respuestas quizá estén por venir en la apertura y disolución de la filosofía, que tal vez ya no detentaría ese nombre como propio, pues la expropiación de la verdad ha tenido lugar hace tiempo y no sólo por la maximización epistemológica positivista de la desaparición de las ciencias humanas, sino sobre todo en el gesto menor del pensador solitario que, ni héroe ni profeta, traza entre las calles de América caminos y senderos de pensamientos que entre los vientos resuenan al tocar el espacio de las historias, al inaugurar una filosofía inaudita, cantora frente a todo lo dicho, propuesta por pensadores cóndores como Manuel Quintín Lame:

Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para

cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito para mañana cruzarlo, y con una extraordinaria inteligencia muestran entre sí el semblante de amoroso cariño para tornar el vuelo, el macho y la hembra, para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el Libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura, porque ahí la Naturaleza tiene un coro de cantos y son interminables, un coro de filósofos que todos los días cambian de pensamientos (Qunitín Lame, 2004, p. 148-149).

O por pensadores como Derrida, animal sin imagen, soñador del porvenir, cuando al desmontar los fundamentos de la arquitectónica de la razón que sostienen la casa del ser, escribe recordando a Nietzsche:

Al final del Zarathustra, en el momento del “signo”, cuando *das Zeichen Kommt* (cuando sobreviene), distingue Nietzsche, en la mayor proximidad, en un extraño parecido y una complicidad última, en la víspera de la última separación, del gran Mediodía, al hombre superior (*höherer Mensch*) y al superhombre (*Übermensch*). El primero es abandonado a su angustia con un último movimiento de piedad. El último –que no es el último hombre– se despierta y parte, sin volverse hacia lo que deja tras de sí. Quema su texto y borra las huellas de sus pasos. Su risa estallará entonces hacia una vuelta que ya no tendrá la forma de la repetición metafísica del humanismo ni sin duda en mayor medida, “más allá” de la metafísica, la del memorial o de la custodia del sentido del ser, la de la casa y de la verdad. Danzará, fuera de la casa, esta *aktive Vergeslichkeit*, este “olvido activo” y esta fiesta cruel (*grausam*) de la que habla la genealogía de la moral (Derrida, 1998, p. 143-144).

Tanto para Derrida como para Foucault (2007), se trata de “no interrogar los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse” (p. 18-19).

La historia de la filosofía de lo inaudito en América está por hacerse, por escribirse y verse, no en el reflejo fenomenológico del

pensar de Occidente, sino en su desbordamiento, en la precipitación abisal de sentidos que, inacabados, inauguran un pensar del devenir que se presenta en los nombres de los filósofos nómadas transcontinentales, llamados, evocados, invocados en las lenguas abiertas de pensares sin idioma, que exponen la partición del ser y el pensar en la apertura que dona la disolución del horizonte, en la exterioridad del sentido que aflora en la vida sin resolución ni límite. Pensar que florece al desprender el sentido, y que proviene, reviene en la resonancia del pensar que danza este camino de expresión, en la escritura de Aurelio Arturo:

Suenan los tambores/ a lo lejos/ con un profundo encanto que nos despierta/ nos alerta/ o nos embriaga con su son melodioso/ suenan profundamente/ los tambores/ en el día de bronce/ en la noche de lentos párpados morados/ o en la noche de rocas amarillas/ o en la noche de luna rosada y sesga/ en que canta el ruiseñor que escuchó Ruth la moabita/ o en la que imita a toda la tribu alada/ el pájaro burlón/ el arrendajo melodioso o rechinante/ como una cerradura oxidada/ suenan casi perdidos los tambores/ atravesando valles y valles de silencio/ y nadie sabe quién los toca/ ni dónde/ pero todos los oyen/ y comprenden su mensaje/ y se llenan de júbilo o se espantan/ dónde suenan/ quién los toca/ manos que se han deshecho/ o que están cayendo en polvo/ o que serán la ceniza más triste/ dónde suenan/ en las espesas selvas o en las que fueron selvas en los desiertos/ suenan en siglos y milenios lejanos/ transmitiendo en la tierra hasta muy lejos/ la palabra humana/ la palabra del hombre y que es el hombre/ la palabra hecha de fatiga y sudor y sangre/ y de tierra y lágrimas/ y melodiosa saliva (Arturo, 1997, p. 134).

Escuchar los tambores de los cantos-pensamiento de la expresión filosófica, permite la escucha de un pensar llevado a los límites de sí, que abre la teleología y escatología de la estructura y el sistema del pensamiento cosmovisionario, caracterizado por una forma primaria del nihilismo infundada en la negación de la trascendencia a partir de la finalidad, en tanto forma definitiva de la presentación de lo esencial en el presente, en la representación de una totalidad.

Se trataría, entonces, de pensar, desde la *equivocidad diferencial del concepto*, la apertura de la totalidad, de la verdad filosófica, a

partir de una crítica a la resolución metafísica que ofrece una definición del ser y una determinación de su esencia, y que provoca el ser-cerrado de la ontología general, infundado a la vez en la historicidad de la presencia del ser en una concepción del presente, que sostiene el desarrollo y progresión de un sistema de la representación de lo esencial, tributario de una especulación restringida a la economía de la producción de identidad. Dimensión que implica el encuentro de y con sistemas de pensamiento distintos y distantes, no desde la filosofía en tanto historia de la verdad, sino desde la filosofía como irresolución de lo absoluto.

De esta manera, en la pregunta filosófica y la temporalidad que ella inaugura se encuentra la interrupción del pensamiento que cede el paso a otra voz, su timbre y resonancia. “Golpe, danza y resonancia, puesta en marcha y en eco; aquello por lo cual un ‘sujeto’ llega, y se ausenta a sí mismo, a su propio advenimiento”, como diría Jean-Luc Nancy (2007a), pues “el timbre puede figurarse como la resonancia de una piel tensa (eventualmente rociada de alcohol, tal cual hacen algunos chamanes) y como la expansión de esa resonancia en la columna hueca de un tambor” (p. 87). Dicho esto, el filósofo pregunta y replantear del siguiente modo:

¿No es el espacio del cuerpo a la escucha, a su turno, también una columna hueca sobre la cual se tensa una piel, pero desde la cual, así mismo, la abertura de una boca puede retomar y relanzar una resonancia?, tras un “golpe del afuera” y un “clamor del adentro” (...) ese cuerpo sonoro, sonorizado, se pone a la escucha simultánea de un “sí mismo” y un “mundo” que están en resonancia de uno a otro. Se angustia (se encoge) y se regocija (se dilata) por ello. Se escucha angustiarse y regocijarse, goza y se angustia con esa escucha misma en que lo lejano resuena muy cerca. Entonces esa piel tensa sobre su propia caverna sonora, ese vientre que se escucha y se extravía en sí mismo al escuchar el mundo y extraviarse en él en todos los sentidos, no son una “figura” para el timbre ritmado, sino su propia apariencia, mi cuerpo golpeado por su sentido de cuerpo, lo que antaño se llamaba su alma (Nancy, 2007a, p. 87-88).

En la animación de la metáfora filosófica, presente en la expresión y topología del timbre y la resonancia en el concepto, en tanto (re)presentación del pensar en el tiempo, y en la “animalidad de la letra”, en la “subversión psíquica de la literalidad inerte” se precipita un saber de la vida, en vida, que desborda a la filosofía misma, pues tal pensar ya no llevará ese nombre, ya que la expropiación del mismo habrá dado lugar a un pensar sin idioma que, en la desarticulación de las lenguas, evoca la presencia de una vida distinta, que en la apertura de la semejanza inaugura la diferencia, la resistencia y la revolución que hallarán expresión en la remoción ontológica de los fundamentalismos más queridos y resguardados por los sabios de oficio de los Estados ideales, frente a los que el pensador inacabado se expone a cada salto en una danza guerrera, festiva, pues no se trata de la tragedia del ser y su drama, más bien se trata de la vivencia del presente en la remoción ontológica de la verdad, donde la desmitificación de la verdad misma va a provocar mociones críticas al interior de un sistema de representación, perdiéndose la imagen del pensamiento y su orientación.

Pensar antes del caos se hace posible en esta desconstrucción radical de la filosofía y su crepúsculo, de su caída, que “no es pues una pérdida de conciencia, sino la zambullida consciente de la conciencia en la inconsciencia que ella deja subir en sí a medida que en ella se hunde” (Nancy, 2007b, p. 24). Pensar se hace posible en la moción que la desconstrucción de la inmanencia provoca, al precipitar sobre el ser la distancia que la totalidad inaugura y al presentar una experiencia de vida sobreabundante manifestándose en una “anamorfosis de la forma verdadera”:

en la metamorfosis de la vida en la muerte y nuevamente en vida, vida en bandada, desplegada y suspendida en las aguas, vida húmeda, en amor chorreante, chispeante hondura de olas y su errar. (...) Su metamorfosis contiene el misterio del sueño: el designio de una inconsistencia, el aspecto, el signo y el gesto de la evanescencia con el encanto y la virtud de la presencia (Nancy, 2007b, p. 25-26).

La filosofía habría sido entonces la caída consciente en el sueño de la razón, frente al que el animal del pensamiento despierta.

Pensar no sería ahí, en ese lugar singular, diferente de soñar; de ahí que lo por venir desconstruya el futuro, pues la distancia provocada por la remoción del ser levanta la realidad al transformarla.

Ser sin finalidad sería así la otra virtud del pensador animal, soñador sin imagen, quien danza, al tenerse en pie otra vez, cada vez, ante la muerte.

Referencias

- Arturo, A. (1997). *Morada al sur y otros poemas*. Bogotá: Norma.
- Derrida, J. (1995). Cátedra vacante. *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad. *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona, Proyecto A Ediciones, 117-138.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (2004). *Acabados. Seguido de Kant, el judío, el alemán*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2010). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. México: F.C.E.
- Heidegger, M. (2001). El estudiante alemán como trabajador. *ER, Revista de Filosofía*, 29, 135-164.
- Levinas, E. (2000). *De la evasión*. Madrid: Arena Libros.
- Mamián Guzmán, D. (1990). *La danza del espacio, el tiempo y el poder en los Andes del Sur de Colombia*. Cali: Univalle.
- Massumi, B. (2008). Miedo, dijo el espectro. *Euphorion*, 3, 4-14.
- Marion, J.-L. (2001). La conscience du don. *Le don. Théologie, philosophie, psychologie, sociologie*. Lyon: Editions de l'Emmanuel & Le Collège Supérieur.
- Mêlich, J.-Ch. & Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Nancy, J.-L. (2007a). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nancy, J.-L. (2007b). *Tombe de sommeil*. Paris: Galilée.
- Nietzsche, F. (1992). *Fragmentos póstumos*. Bogotá: Norma.
- Quintín Lame, M. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Universidad del Cauca, 2004.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Restrepo, C. (2011). *La universidad puesta en abismo*. *Revista Debates*, 58, 14-17.
- Schérer, R. (2006). Hacia una pedagogía perversa. (J. Nieves, Ed). *10.000 francos de recompensa (El museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*. Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España (ADACE) & Ministerio de Cultura & Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) & Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

Tercera Parte

La universidad católica



Universidad, poshumanismo y sentido. Perspectivas de la universidad católica

*Luis Alberto Castrillón López**
*Pbro. Carlos Arboleda Mora***

*La universidad encarna un ideal que no debe
desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo*

* Magíster y doctorando en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Docente titular del Centro de Humanidades y Coordinador Editorial de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Miembro del Grupo de Investigación: “Religión y Cultura”, y del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN). Director de la revista Escritos

Correo electrónico: luis.castrillon@upb.edu.co

** Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (Medellín). Magíster en Sociología por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma). Profesor interno de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Grupo de Investigación: “Religión y Cultura” (UPB, Medellín). Miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).

Correo electrónico: carlos.arboleda@upb.edu.co

*racional, ni por servilismos a una lógica utilitarista de simple mercado,
que ve al hombre como mero consumidor*
Benedicto XVI, 2011

1. Introducción

El nacimiento de la universidad se acerca a los ocho siglos y el contexto cultural y social de la historia de este nuevo siglo comienza a presenciar el debilitamiento de sus pilares: amor y búsqueda de la verdad, lugar de la cultura humana y escenario de transformaciones e innovaciones que cambian el mundo. También es oportuno destacar el giro de su tarea educadora-formadora a la de empresa autosostenible y técnica. Ello supone, en muchas de las identidades institucionales del modelo de universidad predominante, la idea de centros de producción tecno-científica, de oficios y competencias, y un abandono radical de esa identidad de lugar donde acontece la verdad y se cultiva el sentido de lo humano. Como empresa autosostenible puede dificultársele la trascendencia humana que comporta la tarea educadora, pero como lugar donde acontece la verdad es posible descubrir la utilidad de la innovación y transformación sin abandonar la comprensión de lo trascendente, del cuidado de sí, del otro y del mundo.

Lo que está en juego no es la lucha propuesta por la racionalidad instrumental entre humanidades *versus* tecnociencia, sino la experiencia y actitud humanizante de los conceptos, vivencias y aprehensiones que posibilita la universidad hoy (Hopenhayn, 1990). Es necesario declarar que en la búsqueda trascendente humana –lugar de la cultura–, las creaciones tecno-científicas son elementos mediadores de sentido, artefactos que significan la innovación y el cambio al que está sometido lo humano (Arboleda, 2008). Pero los modelos educativos-formativos actuales recrean el imaginario de una educación instrumentalizada en pro del desarrollo como progreso sostenible o tecno-científico que debilita la trascendencia propuesta por el legado de las humanidades y disciplinas filosófico-teológicas. Este legado devela la verdad sobre lo humano como acontecimiento ético-estético y propone acontecer esa humanidad desde el cultivo de la virtud, la procura de una actitud ética del profesional, la mira-

da sobre el sentido de la vida humana, la importancia de la alteridad y de los valores-talantes. Al respecto, Nussbaum afirma:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones del mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2011, p. 20).

El poder de las instituciones, sometidas al liberalismo económico y a su práctica consumista, ha dado como resultado un sometimiento mayor de la libertad, la democracia y la trascendencia, y conduce la realidad humana a una escena de esclavitud, enmascarada por los medios de comunicación y las prácticas de enajenación¹.

2. La universidad entre cambios y crisis

Esta debacle es orquestada por la paradoja de la crisis y los cambios drásticos en la misión de la universidad. En el escenario se avista un liberalismo económico en clave de mercado y consumo que abarca todo, confirmando la premisa de empresa como sinónimo de negocios rentables técnica o monetariamente (Friedman, 1976). Es

1 Un análisis de la crisis de la economía actual lo hace el Pontificio Consejo Justicia y Paz (2011), que propone: “recuperar la primacía de lo espiritual y de la ética y, con ello, la primacía de la política –responsable del bien común– sobre la economía y las finanzas. Es necesario volver a llevar estas últimas al interno de los confines de su real vocación y de su función, incluida aquella social, en vista de sus evidentes responsabilidades hacia la sociedad, para dar vida a mercados e instituciones financieras que estén al servicio de la persona, es decir, que sean capaces de responder a las exigencias del bien común y de la fraternidad universal, trascendiendo toda forma de monótono economicismo y de mercantilismo performativo” (p. 4).

menester denunciar el abandono de la formación desde las humanidades y disciplinas del espíritu, que pudo ocasionar la esterilidad de los diseños curriculares en donde materias, temas y problemas impregnan al estudiante de conceptos vacíos, poco vivenciales y en muchos casos, lejanos de la realidad (Savater, 2009), experiencias sin convicción, tanto del ejercicio docente como de los lineamientos académico-administrativos. En ese sentido continúa Nussbaum:

Ahora bien, ¿cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno en la mente y corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (Nussbaum, 2011, p. 20).

La universidad, independiente de su credo y razón social, no puede excluir su compromiso con la verdad del hombre, la interdisciplinariedad, la diversidad y la inclusión. La búsqueda de la verdad no excluye de la *universitas* lo universal²; por ello no puede relativizar ni reducir el acercamiento a la realidad. Como afirma Arendt (2005), el *homo faber*, por eliminar la contemplación, redujo la conciencia de humanidad y limitó la realidad y la verdad a lo científico. Y es preciso que esa búsqueda deba convocar a todas las disciplinas

2 Soto Posada (2006) expresa al respecto que, aunque este término utilizado para designar los inicios de la universidad ha sido tomado del lenguaje jurídico de los romanos, se reservó en el siglo XII a la corporación que formaron maestros y alumnos de las escuelas de París. “En 1221, la corporación de maestros y estudiantes es reconocida como una persona moral y jurídica. Su nombre se hace ya clásico: *univeristas magistrorum et scholarium*” (p. 31).

para que la respuesta sea *inter* y *trans*, pero con sentido, sirviendo a la tarea humanizadora que proclama la educación y la formación de la persona, revitalizando aquella función del pensar (filosófico) en la antigüedad como “perentoriedad de aliviar el sufrimiento, cuyo objeto es el florecimiento humano” (Nussbaum, 2003, p. 35). Como reconfirma Heidegger:

Lo que amenaza al hombre no viene en primer lugar de los efectos posiblemente mortales de las máquinas y los aparatos de la técnica. La auténtica amenaza ha abordado ya al hombre en su esencia. El dominio de la estructura de emplazamiento amenaza con la posibilidad de que al hombre le pueda ser negado entrar en un hacer salir lo oculto más originario, y de que este modo le sea negado experimentar la exhortación de una verdad más inicial (Heidegger, 1994, p.15).

La amenaza no es externa ni proviene explícitamente del tecnocientificismo en sí. Más bien radica en el olvido del pensar originario, del sentido de humanidad y sus interacciones. La universidad en este contexto descentra el espíritu humano, comprendido de forma reducida desde lo sólo tecno-ciber-neuro-científico; por eso no puede someterse a las pretensiones mercantilizantes y funcionales de un sistema económico-político. En palabras de Sábato:

La educación no está independizada del poder y, por lo tanto, encauza su tarea hacia la formación de gente adecuada a las demandas del sistema. Esto es en un sentido inevitable porque, de lo contrario, formaría a magníficos “desocupados”, magníficos hombres y mujeres “excluidos” del mundo del trabajo. Pero si esto no se contrabalancea con una educación que muestre lo que está pasando y, a la vez, promueva al desarrollo de las facultades que están deteriorándose, lo perdido será el ser humano (Sábato, 2000, p. 47).

La universidad no forma únicamente profesionales, cultiva trascendencia humana, construye cultura como lugar de sentido humano, emancipa y recrea el espíritu de libertad y justicia de una sociedad, permea los idearios y valores constituyentes del actuar de cada persona para que acontezca una identidad y sentido profesional que vivifiquen en cada uno de esos oficios profesionales el sentido

humano. La universidad no se adjetiva como científica, como técnica, como humanista, como empresa tecnocrática o ideológica. Sirve a una misión, a una tradición, a una forma de vivenciar lo humano. “Ante todo la universidad no es una sociedad comercial, un mercado distinguido donde se ‘compra’ un título mediante el pago puntual de una cuota por mes durante determinado número de años, más matrículas y anexos” (Montejano, 2007, p. 47). La universidad, como aposento del valor humano, humaniza por su tarea formadora y educativa, tarea que debe entenderse desde nuevas perspectivas:

- *La poshumanista (no metafísica)*: formar un hombre no desde el concepto o la ideología y la idolatrización de la tecnociencia, como única herramienta de cultivo y transformación de lo humano, sino desde una perspectiva poshumanista: el *poshumanismo del amor*. Este poshumanismo está fecundado en la fenomenología del don de Marion (2008): “El lugar de la donación, no su origen sino su desenlace: el origen de la donación resulta el ‘sí’ del fenómeno, sin principio ni otro origen que no sea sí mismo” (p. 59). Podría decirse que se trata de un humanismo renovado, sin la presión de los “ismos” del meta-relato metafísico, que no se reduce por la filiación del término a la tradición renacentista de un sistema histórico-cultural. Este poshumanismo impregna en su misión el sentido de la vida, la trascendencia como horizonte de la transformación, del para qué estar en el mundo, del otro como realidad constitutiva de mi yo interior desde el cuidado de sí, y como una corresponsabilidad existencial desde la *polis* o cuidado del otro.

Desde esta perspectiva, la universidad como escuela y lugar de la cultura humana, promulgadora de sus valores, no debe limitarse sólo a tener centros, institutos de formación humanista, sino procurar una clara e integral dimensión de su propuesta humanizadora, para que su modelo pedagógico y currículo irradien un modo de ser humano, una experiencia ética, una actitud vivencial de valores humanizadores. El poshumanismo del sentido, como actualización y superación de los humanismos históricos, tecno-científicos y postcibernéticos, revoca la primacía de la razón sobre la búsqueda interior y trascenden-

te porque aleja la pretensión totalitarista de las ciencias instrumentalizadas y de los discursos fatalistas, conceptuales y dogmáticos en los que, de alguna manera, se ha sumergido la formación humanista, ineficaz a la hora de evaluar los comportamientos corruptos y destructores en la historia social, económica y política reciente de un país como Colombia, donde muchos de los profesionales con “posgrados en ética” orquestan la debacle social de una nación.

- *Lo uno-diverso*: todo el ambiente universitario invita a la formación de comunidad, pero “tampoco es la universidad una especie de club social” (Montejano, 2007, p. 46). Ser espacio y escenario de interrelación implica que la universidad declare su identidad y proyección social. En el escenario de la diversidad, la multiculturalidad y los fenómenos de globalización cultural que crean nuevos híbridos, la universidad debe dar su voto por la no instrumentalización de la persona social, que se convierte en un consumidor acrítico, en un demócrata funcional, ciudadano de modos de comportarse y cumplir con las normas, pero ajeno a vivenciar sus responsabilidades y convicciones. En el discurso vivencial que procura la universidad (la cultura del respeto por la alteridad, de la vivencia de la equidad y la justicia), antes de proclamar su capacidad de exponer las diversas y múltiples formas de concebir la realidad, se preocupa por la identidad cultural de la persona que forja el carácter, promueve la construcción ya no de un individuo social, sino de una persona que acepta la diferencia, rechaza la exclusión, convoca a la participación (*polis*), recrea el escenario de la palabra para constituir su adhesión o rechazo, el criterio mesurado y respetuoso de la emancipación pacífica, clara y decidida. La universidad de lo uno-diverso permea identidad nacional, enfoca su relación persona-Estado-sociedad como promotora del proyecto de nación, ciudad y sociedad, alejándose de la radicalidad instrumental del mercado global que sólo procura la relación Universidad-Empresa-Estado, que promueve unilateralmente valores como los de la calidad de vida (todo lo material) y las bondades del mercado y el consumo como únicos estandartes de transformación social.

- *Lo emancipador*: la universidad es imaginario de verdad y, por ende, de libertad. Defender la universidad no puede convertirse en tarea exclusiva de los estudiantes que marchan para tratar de contrarrestar los males y perjuicios de esta reducida realidad económica y consumista. Los cambios y transformaciones en el sistema formativo-educativo de una nación deben ser de la competencia y el interés general. Como afirma Nussbaum (2011), “estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas” (p. 11). La crisis de la universidad se permea en la cultura, la indiferencia y el desconocimiento o la sumisión que se asume desde el sector privado, las fuerzas productivas, la ciudadanía en general; estas son la mayor evidencia de la crisis, ya que en el imaginario general la construcción y la transformación de la sociedad, el resguardo de la tradición y los valores, son la tarea de las instituciones (Iglesia, Estado, Empresa), y no de las personas que las integran. Ante semejante panorama, la universidad tiene que recuperar su acción de motor socio-cultural de emancipación y libertad. Así lo entendió Ortega y Gasset:

Si el órgano de la guerra es, en apariencia, el ejército, el órgano de la paz es, sin disputa, la universidad; de esa paz, repito, que coexiste con las mayores convulsiones y las atraviesa sin quebrantos, sin solución de continuidad. Puede decirse, sin peligro de error, que tanto de paz hay en un Estado cuanto hay de universidad; y sólo donde hay algo de universidad hay algo de paz (Ortega y Gasset, 1961, p. 125).

3. La universidad católica y su tarea humanizadora

La universidad católica tiene hoy un reto esencial en un mundo tecnificado. Las grandes agencias académicas internacionales están exigiendo un alto nivel de calidad que se muestra en productividad, innovación, publicaciones, relaciones internacionales y alta profesionalización de sus egresados. Esto somete a todas las universidades a dar prioridad a los indicadores cuantitativos tales como nivel de

impacto, número de doctores, volumen de publicaciones, prestigio internacional de sus docentes, viajes al exterior, número de citaciones de sus obras, todo ello por medio de procesos burocratizados y legislados. La universidad católica tiene que responder ineludiblemente a estas exigencias y sus productos tienen que ser de alta calidad. Pero no puede olvidar su esencia, que se puede resumir en dos categorías: la experiencia del acontecimiento y la ética proveniente de dicha experiencia. La universidad católica vive la experiencia de Dios y la transmite en su testimonio:

El espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social reviste particular importancia para cada universidad católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes. La Iglesia se empeña firmemente en el crecimiento integral de todo hombre y de toda mujer. El Evangelio, interpretado a través de la doctrina social de la Iglesia, llama urgentemente a promover el desarrollo de los pueblos, que luchan por liberarse del yugo del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas y de la ignorancia; de aquellos que buscan una participación más amplia en los frutos de la civilización y una valoración más activa de sus cualidades humanas; que se mueven con decisión hacia la meta de su plena realización (Juan Pablo II, 1990, § 34).

En el documento de la conferencia de obispos del CELAM, realizada en Aparecida (Documento de Aparecida, 2008), sobresale la reflexión sobre la actividad de las universidades católicas. El documento dedica unos artículos a las universidades y centros superiores de educación católica:

Las actividades fundamentales de una universidad católica deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia. Se llevan a cabo a través de una investigación realizada a la luz del mensaje cristiano, que ponga los nuevos descubrimientos humanos al servicio de las personas y de la sociedad. Así, ofrece una formación dada en un contexto de fe, que prepare personas capaces de un juicio racional y crítico, conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana. Esto implica una formación profesional que comprenda los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad; el diálogo con la cultura, que favorezca una mejor comprensión y transmisión de

la fe; la investigación teológica que ayude a la fe a expresarse en lenguaje significativo para estos tiempos (CELAM, 2008, § 341).

Urge tener en cuenta estas sugerencias en un momento en el que los futuros agentes evangelizadores sienten más interés por el trabajo pastoral que por la formación académica. Estas instituciones tienen unas responsabilidades de *caridad intelectual* que les son propias y específicas.

Dentro de la clave interpretativa del Documento de Aparecida se puede intuir que hay un cambio en la forma de realizar esto, pues el problema hoy no es la crisis fe-razón, sino más bien la crisis que hay, por una parte, entre la razón y la actual concepción de ella, y por otra parte, entre la fe y el conceptualismo de la fe. La relación fe-razón es mutuamente constructiva porque se puede ver cómo la fe no es absurda ni la razón es única. En este sentido, la universidad católica ayuda a descubrir otro tipo de racionalidad o una razón más completa: “El amor deriva de una racionalidad erótica” (Marion, 2005, p. 12). La Modernidad ha reducido la razón a razón útil, instrumental y cuantificadora, y ha olvidado que hay otras maneras de pensar que sitúan los límites de la razón calculante y dan pie a la manifestación de otros aspectos de la realidad que son visibles a través de la contemplación, la poesía o el arte. La universidad, por su parte, ayuda a descubrir que la fe no es mera conceptualización o ritualidad, sino que es una experiencia que se racionaliza; pero que se racionaliza en términos diferentes a los de la racionalización científica. Dentro de esta tarea está mostrar que Dios es posible dentro del horizonte de lo humano y que la exclusión de Dios sólo puede llevar a falsificar la realidad y proponer recetas destructivas del hombre. Mostrar la posibilidad de una razón y de una ética integrales es parte del trabajo universitario en cuanto se busca la totalidad y no se queda en la visión parcial de la Modernidad, y esto sólo se puede lograr cuando se le devuelve al hombre su lugar original de ser amparado por el bien, la verdad y la belleza.

Alejada de esta dimensión original de sentido, cuyo cuidado y transmisión es obra de la cultura, la humanidad experimenta el

vacío cuando los baluartes de lo humano sucumben bajo los artefactos y avances tecno-científicos. La reducción de lo “íntimo” –la búsqueda trascendente propia de la humanidad– a un mecanismo instrumental de comprensión y aplicación, se convierte en el resultado de la dinámica de cambio y transformación cultural actual.

4. El humanismo de la universidad católica

Es posible que el olvido del ser esconda un olvido más radical del cual se deriva un resultado: el olvido de lo erótico de la sabiduría.
Marión, 2005, p. 9.

El programa o la tarea humanista que la universidad católica presume para este momento cultural es el abandono de la radicalidad conceptual, que minimiza la experiencia y el acontecimiento central del mensaje cristiano: el amor. Así lo afirma Benedicto XVI:

Solamente un humanismo abierto al Absoluto nos puede guiar en la promoción y realización de formas de vida social y civil –en el ámbito de las estructuras, las instituciones, la cultura y el *ethos*–, protegiéndonos del riesgo de quedar apresados por las modas del momento (Benedicto XVI, 2008, § 78).

Lo que plantea el cristianismo en la tarea humanizadora, desde la vivencia de la primera comunidad cristiana hasta su aporte cultural a Occidente, se centra en el acontecimiento pleno de humanidad: la entrega desbordante por el otro, la aceptación de una misión salvífica, la construcción de comunidad, la aceptación del diferente, la plena felicidad en el Dios que es carne, que es palabra que se manifiesta. Aquí se encuentra la base de una visión humanista del cristianismo, despojada del concepto y plenificada en la experiencia mística. Como expresa Paniker (1992): “Lo místico es aquello que queda una vez que se han suprimido las anestias del lenguaje social, las dualidades y los mecanismos de defensa. El monoteísmo occidental defiende que el acceso a lo místico es una gracia” (p. 137).

Este humanismo invita en el acontecimiento cristiano de la re-dención a la interrelación y manifestación del amor en la cultura: de ese amor que es Dios, del amor hacia el hermano, del amor que transforma el entorno social en comunidad, que especifica una ética del respeto y la valoración por la persona. Por ello, la universidad católica funda su misión y valor en la experiencia salvífica y la contemplación del misterio. De ahí surge un compromiso propio de la universidad católica, que la distingue de cualquier otro centro de educación superior. No es una institución de la Iglesia, sino que es Iglesia: comunidad eclesial, presencia viva y actualizante del misterio eucarístico. Como tal, debe asumir los retos estructurales y estratégicos de la contemporaneidad, pero con una clara convicción: no se negocia el cultivo de lo humano, centro y fuerza del plan salvífico y del proyecto de perfección que Dios tiene preparado para la humanidad. El amor donado es la Trinidad (*perichoresis* de tres que pueden estar juntos sin confundirse, pero que son *kenóticos*, por tanto que se abajan para abrirse al otro tan profundamente que son uno), y esa es la medida —no impuesta sino aceptada— de toda relación con el otro con el que me mezclo y me relaciono sin dejar de ser yo, dejando ser al otro y seguir siendo uno (solidarios).

La presencia de la universidad católica no es la de otra institución de educación superior más; tiene una marca indeleble: el acontecimiento pleno de la experiencia de Dios. Por ello en los valores, en su ética y en su práctica diaria están la presencia del respeto y el cuidado de la vida propia, el perdón como herramienta frente a los conflictos, la búsqueda del bien común, la fraternidad y la sabiduría como superación de la inteligencia, la comunidad como lugar de encuentro. Si la práctica del diario vivir de la universidad católica no permea esta esencia-experiencia, se hace visible la adhesión al modelo de Universidad-Empresa, que declara la crisis de la sociedad hoy, y se perdería el elemento diferenciador de la identidad-misión de la universidad católica.

El desarrollo pleno, integral y humano es una vocación que proviene de una llamada trascendente, y no un mero trabajo técnico (Benedicto XVI, *Caritas in Veritate*, 2008, § 16; en adelante CV). Si se pierde la trascendencia se podrá tener una buena casa, pero esa

casa no será un hogar. Si este carácter teológico del desarrollo no se reconoce, el resultado será un desarrollo deshumanizado (CV, § 11).

La fuerza más poderosa al servicio del desarrollo es un humanismo cristiano, que vivifique la caridad y que se deje guiar por la verdad, acogiendo una y otra como un don permanente de Dios. La disponibilidad para con Dios provoca la disponibilidad para con los hermanos y una vida entendida como una tarea solidaria y gozosa (CV, § 78).

Y frente a la técnica, “se debe recuperar el verdadero sentido de la libertad, que no consiste en la seducción de una autonomía total, sino en la respuesta a la llamada del ser, comenzando por nuestro propio ser” (CV, § 70). La ética cristiana será siempre heterónoma, ya que es la respuesta a un llamado y no una libre y autónoma construcción realizada por el hombre sin referencia a esa vocación. La destrucción viene cuando el hombre se intoxica con la pura autonomía, y en este sentido, la Encíclica entiende el pecado original como una “cerrazón egoísta en sí mismo” (CV, § 34) que niega el carácter ontológico de apertura del ser humano. Sólo entendiendo al hombre como una apertura a lo que se le da, al fenómeno que se le manifiesta, puede él lograr su pleno ser humano y superar la “caída” de los orígenes. En esta línea de reflexión, el desarrollo sólo ocurre dentro de un *ethos* de gratuidad ante la sorprendente, sobrea-bundante, sobreexcedente experiencia del don. Corresponde a los que han recibido el don, hacer y disponer las formas y medios para que esa experiencia se traduzca en técnicas de desarrollo humano, según los contextos y lugares, con la ayuda de las ciencias humanas, pero siempre con la metafísica y la teología (CV, § 53).

Por ello, dada su adhesión al misterio y al mensaje evangélico, la universidad católica se compromete a:

- Reconocer que no se puede quedar como una institución al servicio de los aparatos de distribución del poder simplemente perfeccionando las técnicas de control, domesticación y racionalización para ser la mejor clasificada de las universidades en el *ranking* de la productividad. La universidad católica es la universidad del acontecimiento de un Dios que se da por amor

para que el hombre viva en un Reino muy diferente, construyendo una ciencia para humanizar y un mundo para vivir.

- Llevar a todos sus miembros el acontecer de la experiencia de Dios a través del testimonio de la comunidad académica. La vida académica puede ser una experiencia de Dios si el ambiente que se vive es el de un testimonio de vida de acuerdo con el acontecimiento. La inclusión de estudiantes y profesores de otras confesiones o de otras maneras de pensar no cierra el camino a mostrarles respetuosamente la experiencia total de Dios en el “hogar del conocimiento”.
- Tener docentes cualificados integralmente, que no son medidos sólo porque son doctores o eminentes autoridades, ni porque suben en el *ranking* de productividad y eficiencia. Habrá que cambiar el caballo del *ranking* por el de San Pablo: de la calidad externa a la integridad humana interior³. La universidad católica –y en ella todos sus actores– lleva al acontecimiento, se diferencia eficaz y radicalmente por el peso trascendente de su misión ya no sólo de formación integral, sino humanizadora en la verdad experienciada por el mensaje de amor y aceptación del hermano.

Es deseable, por consiguiente, que todos los que, en las universidades y en los diversos institutos, llamados a formar las clases dirigentes del mañana, se dediquen a prepararlas para asumir sus propias responsabilidades de discernir y de servir al bien público global, en un mundo que cambia constantemente. Es necesario resolver la divergencia entre la formación ética y la preparación técnica para

3 Ciertamente es un tema difícil aunque ineludible el de los *rankings*. Se les critica por ser unidimensionales, por comparar instituciones diferentes entre sí, son rígidos y cuantitativos, se centran en la investigación-innovación-publicación, ignoran otras partes de la misión de la universidad. Por eso se hace necesario un *ranking* que incluya otros factores aunque sean difíciles de medir: aprecio local de la vocación social de la universidad, impacto ético de egresados, proyectos de inclusión y desarrollo social, nivel de participación ciudadana, relación con comunidades vulnerables, grado de contextualización de la enseñanza, el prestigio y perfil humanista de los programas académicos, política de no retiro de excedentes financieros, sentido de comunidad-familia universitaria, entre otros.

evidenciar la ineludible sinergia entre los campos de la praxis y de la poiésis (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2011, p. 4).

La universidad católica mantiene vivo el asombro ante el acontecimiento: la vida, el nacimiento, la naturaleza, el universo, el amor, el matrimonio, el arte, el sufrimiento, el dolor. No se trata de hacer ciencia para dominar, sino ciencia para comprender y para mejorar el mundo.

Más allá de diseños curriculares y programaciones educativas controlables, más allá de los sueños conductistas que preparan para dar respuestas sabidas a preguntas conocidas, Mounier ha insistido en la importancia de encontrarse “sobre todo con el acontecimiento verdadero, con el extranjero que aparece en medio del camino”, es decir, con ese imprevisible suceso llegado a mi vida sin que yo lo pueda controlar y que me exige, en términos no aprendidos, una respuesta que no me sé. En este sentido, el acontecimiento ejerce de maestro de vida y de forjador de caracteres (Ferreiro, 2002, p. 87).

En el acontecimiento se recibe la plena revelación del ser, la llamada que exige la respuesta en el mundo, la visión de otro mundo posible y la relación de amor con todos, especialmente con los que sufren. Esto lleva a otra reflexión: ¿Cuál es la tarea de la universidad católica con los que sufren el mal físico, el mal moral y toda clase de exclusiones? El que ha tenido la experiencia tiene que mostrarla con su ética personal y profesional, pero especialmente con los que sufren. Mirar con compasión congelada el sufrimiento del mundo desde las alturas de la academia no es lo propio de la universidad católica. La preocupación por los pobres del mundo (aquellos que no pueden vivir como hombres) es también el “lugar” de la manifestación de lo más humano.

La encíclica *Caritas in Veritate* (2008) tiene como trasfondo el problema del secularismo. La idea de que la experiencia humana sólo se puede entender con análisis empiristas y positivistas, sin referencia a un ser trascendente que llama al hombre, es el problema que enfrenta el papa Benedicto XVI en sus encíclicas. *Caritas in Veritate* tiene la particularidad de dar énfasis a la argumentación teológica, lo que la distingue de la generalidad de las encíclicas sociales.

La clave de interpretación de *Caritas in Veritate* no es, por tanto, de tipo socio-económico o empresarial, sino de experiencia de Dios como don y testimonio de esa experiencia en el mundo del desarrollo. La Encíclica muestra como complementarios el texto de San Pablo *Veritas in caritate* (Ef, 4, 15), que puede entenderse como que la verdad de Dios se hace creíble en la caridad, con la *Caritas in Veritate*, que indica que si la caridad no está guiada por la verdad sobre el hombre se convierte en filantropía o mero sentimentalismo. Verdad y caridad son manifestación de Dios que es amor eterno y verdad absoluta. Verdad y caridad son una vocación plenamente humana. De ahí que la Encíclica no hable de la justicia social y del desarrollo en forma aislada, sino que muestra que ellos son “consecuencia segunda” del amor. La justicia no es solamente inseparable de la caridad, sino que ésta es su plenitud, ya que es dar lo mío y perdonar (CV, § 6), lo que en otras palabras no es sino el testimonio del amor de Dios. “Como todo compromiso en favor de la justicia, forma parte de ese testimonio de la caridad divina que, actuando en el tiempo, prepara lo Eterno” (CV, § 7). Se supera así el concepto liberacionista o soteriologista de que el solo compromiso por la justicia y contra la pobreza es signo de plenitud cristiana. En otras palabras, un testimonio sin experiencia no transmite nada. Se es bueno quizás, pero no se es testigo.

El profesional egresado de una universidad católica ha de ser un hombre atento al acontecimiento, aunque él mismo no sea cristiano o católico: un hombre abierto. Como lo dice Frankl:

Ser hombre significa hallarse permanentemente confrontado con situaciones que son al mismo tiempo don y tarea. La tarea de una situación consiste en realizar su sentido, lo que al mismo tiempo nos da esa posibilidad, mediante el desempeño de dicha tarea, de realizarnos a nosotros mismos. Cada situación es un llamamiento que debemos escuchar y al que debemos obedecer (Frankl, 1991, p. 108).

La educación, como fuerza de transformación social y cultural brinda procesos de formación que lleven al estudiante a descubrir el sentido social de cada una de las profesiones, y la capacidad de servicio en la realización personal del hombre. Para ello, es necesaria

una comunidad docente convencida del currículo vivencial y de la necesidad prioritaria de direccionar el conocimiento específico hacia la operatividad en las acciones humanas.

La universidad católica no forma sujetos cartesianos, solipsistas, egológicos, sometidos a la lógica del mercado (todo se compra, todo se paga, todo se consume, todo se bota). Ese sujeto lógicamente sirve para construir puentes, hacer máquinas, crear *software*, sanar mecánicamente enfermos, defender corruptos... pero no sirve para humanizar el mundo. En otros términos, el egresado de una universidad católica es el más eficiente y conocedor de los profesionales porque, al mismo tiempo, es el más espiritual y contemplativo de los hombres, comprometido con una moral de servicio que nace de una ética originada en la experiencia de Dios. Será un profesional distinto y diferente, ya que su universidad es también distinta y diferente. Si no es así, será mejor entregar la universidad al Estado y que las fuerzas del mercado guíen el mundo hacia impensables mundos.

5. Conclusiones

Se puede sintetizar lo dicho en los siguientes puntos:

- La experiencia originaria de un don entregado y recibido es la medida de toda donación posterior. El amor donado es el criterio para todo lo demás, corresponde a la universidad la tarea de dar sentido.
- Los principios y valores que rigen la universidad católica lo son en cuanto encarnen la experiencia originaria del amor y obtengan su orientación del amor. Y como indicaciones hermenéuticas que son, esos principios y valores están abiertos al estudio, a la razonabilidad, al cambio y aplicación contextual y al aporte de las disciplinas.
- La experiencia y el testimonio son el aporte de los cristianos para el mundo, quienes se convierte en un grupo que anda por el desierto para iluminar con su antorcha la oscuridad, para que

los seres humanos se acojan a su luz. Y la universidad católica será una de esas luces en el desierto de la tecnocracia.

- El testimonio puede y debe servirse de los instrumentos de las ciencias para ser relevante para su medio y su época. A veces la Iglesia se ha entendido como la guardiana de la verdad, entendida ésta como conjunto de definiciones, o como la que custodia unos contenidos conceptuales. Custodiar el depósito de la fe ha sido defender la pureza categorial o conceptual de unos enunciados teológicos; sin embargo:

No resiste a los embates del tiempo una fe católica reducida a bagaje, a elenco de normas y prohibiciones, a prácticas de devoción fragmentadas, a adhesiones selectivas y parciales de las verdades de la fe, a una participación ocasional en algunos sacramentos, a la repetición de principios doctrinales, a moralismos blandos o crispados que no convierten la vida de los bautizados (CELAM, 2008, § 12).

Es la universidad católica la llamada a ser instrumento que procura la realidad vital y la experiencia revelada. De la misma manera que Cristo no es un valor, sino una realidad experienciada, los cristianos no defienden la verdad de la revelación: es la verdad de la revelación la que los defiende a ellos, la que los sostiene, la que les da seguridad y credibilidad. No es la Iglesia la que defiende a Cristo, sino Cristo quien defiende a la Iglesia; por tanto es Él quien verifica la autenticidad y validez del contenido testimonial. La universidad católica debe generar la revitalización del sentido, que no se limita a conceptos sino que se renueva en la experiencia. Esta tarea permite liberar la experiencia de fe cristiana de los velos de las ideologías, los esnobismos de las ciencias administrativas y la instrumentalidad mercantil del libremercado. Como afirma Marion:

Lo que les interesa a los cristianos no es, diríamos, “el cristianismo”; lo que les interesa es Cristo. A los cristianos lo que les interesa es el hecho de que Cristo haya mostrado en persona una manera de vivir que hace posible el hecho de que todos aquellos que la hacen suya tampoco mueran (Marion, 2007, p. 1).

Tener a Cristo mostrado en la universidad es lo que buscan los miembros de la comunidad, no su demostración.

La universidad católica vive y convoca un modelo de vida: el cristiano. El modelo cristiano de vivir es único, insustituible, plenamente humano y, por tanto, quien sigue a Cristo está en la verdad de la vida y tendrá vida eterna. No es la adhesión a una doctrina sino la respuesta a un llamado. “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva” (Benedicto XVI, 2005, p. 1). Se insiste en el término “acontecimiento”, que bien puede significar también “evento”, “apropiación”, “manifestación”, y que es lo que marca la misión de la Iglesia. La misión de la universidad católica no se limita a un proyecto pastoral, ni a un programa de humanidades, ni a unas acciones intensivas, ni a prácticas piadosas en su recinto. Todo su ser-hacer (sentido), todos sus actores, su transformación y desarrollo son un compartir, testimoniar y anunciar la experiencia del acontecimiento de Jesucristo en la total historia del mundo (CELAM, 2008).

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arboleda, C. (2008). *Profundidad y cultura*. Medellín: UPB.
- Arboleda, C. (2011). *Experiencia y testimonio*. Medellín: UPB.
- Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*. Bogotá: Sicomoro.
- Benedicto XVI. (2008). *Caritas in veritate*. Bogotá: San Pablo.
- Benedicto XVI. (2011). Discurso de Su Santidad en el encuentro con profesores universitarios jóvenes (Basilica de San Lorenzo de El Escorial, viernes 19 de agosto de 2011). *Cristiandad, LXVIII*, 961-962.
- CELAM. (2008). Documento de Aparecida. Recuperado de: www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf
- Ferreiro Almeda, L. (2002). El acontecimiento será nuestro maestro interior. *NOUS*, 6, 67-91.
- Frankl, V. (1991). *Lo que no está escrito en mis libros. Memorias*. Buenos Aires: San Pablo.
- Friedman, M. (1976). Friedman doctrine: The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *New York Times Magazine*, septiembre 13.

- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*. Recuperado de: www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hopenhayn, M. (1990). *Un día después de la muerte de una revolución: Materiales diversos sobre Posmodernidad*. Caracas: UCV.
- Marion, J.-L. (2005). *El fenómeno erótico*. Córdoba: El Cuenco de La Plata.
- Marion, J.-L. (2007). La irracionalidad de una racionalidad sin razón. Entrevista con Silvio Guerra. *Huellas. Revista Internacional de Comunión y Liberación*, 3. Recuperado de: www.huellas-cl.com/2007S/03/lairracionalidad.html
- Marion, J.-L. (2008). *Siendo dado*. Madrid: Síntesis.
- Montejano, B. (2007). *La universidad, ayer, hoy y siempre*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Ortega y Gasset, J. (1961). Una fiesta de paz. *Obras completas I*. Madrid: Revista de Occidente.
- Paniker, S. (1992). *Filosofía y mística*. Barcelona: Kairós.
- Pontificio Consejo Justicia y Paz. (2011). *Nota. Por una reforma del sistema financiero y monetario internacional en la perspectiva de una autoridad pública con competencia universal*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curial/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20111024_nota_it.html
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Soto Posada, G. (2006). *Filosofía y cultura*. Medellín: UPB.

Esbozos de la identidad, retos y misión de la universidad católica

*Luis Alberto Castrillón López**

*La universidad ha sido, y está llamada a ser siempre, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana. Por ello, no es casualidad que fuera la Iglesia quien promoviera la institución universitaria, pues la fe cristiana nos habla de Cristo como el Logos por quien todo fue hecho (Jn 1,3), y del ser humano creado a imagen y semejanza de Dios.
Benedicto XVI, 2011.*

*La universidad hace profesión de la verdad.
Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad.
Derrida, 2010.*

* Magíster y doctorando en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Docente titular del Centro de Humanidades y Coordinador Editorial de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Director de la revista Escritos. Miembro del Grupo de Investigación: “Religión y Cultura”, y del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN). Correo electrónico: luis.castrillon@upb.edu.co

Esta reflexión se expone en dos partes. La primera muestra la universidad como un escenario privilegiado para la transformación humana y social, y los retos inaplazables de hoy. Los hombres necesitan respuestas de esperanza que no sean improvisadas ni estén viciadas por intereses ideológicos ni por ardidés políticos; por ello, debe la universidad enfrentar y distanciarse de las pretensiones del *capitalismo cognitivo*. La segunda, reflexiona sobre la apuesta que la universidad católica hace por fundamentar su identidad y misión en el humanismo cristiano –acontecimiento del amor– como respuesta posible y eficaz para una verdadera humanización y realización de los seres humanos. La pregunta que acompaña esta reflexión es: ¿qué tipo de universidad católica necesitamos para que se hagan posibles y efectivos los valores del Evangelio? Se busca indicar así el camino hacia dónde apuntar los esfuerzos para que la universidad alcance la excelencia académica de su quehacer, pero sosteniendo la excelencia humana de su identidad.

1. El cambio cultural

Es un hecho la creciente incertidumbre que esta época de cambios sin límites crea en la cultura, con algunas coyunturas e ideologías que homogenizan el programa humanizador y el sentido de la vida humana. El libre mercado, las sociedades abiertas por la globalización tecnológica, la fragmentación social, el totalitarismo cultural de los sistemas económicos y políticos se convierten en emblemas del cambio cultural, pero paradójicamente cerrados a una acertada comprensión del sentido humano.

Dicha crisis recae sobre el acervo humano, y de forma especial, sobre el factor que transporta la identidad y el sentido del sistema social: la cultura. Desde este factor es importante el papel de la institución universitaria. Toda ella como lugar de sentido es punto de referencia y reflexión, primero, por su protagonismo en la transformación humana, y segundo, por los cambios a los que se ha visto sometida en la era de la “universidad-empresa”. Hoy es evidente que el sistema educativo comienza a formar parte de los grandes núcleos

productivos del capital. Ello conlleva en la mayoría de los escenarios universitarios actuales a la instrumentalización de su rol original de lugar de sentido y encuentro con la verdad sobre lo humano.

Hay que considerar, entonces, si el papel de la universidad va más allá de la relación estratégica Universidad-Empresa-Estado, o si existe una urgencia de sentido que restrinja la labor instrumental –de herencia positivista– que los sistemas de poder económico y político le imprimen, y a los cuales diferentes identidades y razones de ser universitarias se han sometido.

2. Identidad y misión

La identidad y misión de la universidad en cualquiera de sus ámbitos y constituciones ha apostado por la búsqueda de la verdad y el sentido de lo humano. Desde su nacimiento en la Edad Media, en la transición entre el viejo orden feudal y el renacimiento urbano y comercial, la universidad se constituye como fuerza social, expresión de cambio y universalidad. Al respecto expresa Soto Posada:

Allí nace y crece, se origina y se consolida; es un gremio o corporación como los otros gremios o corporaciones al interior de la ciudad, como todo gremio y en la división social del trabajo impuesta por las relaciones urbanas, tiene un oficio para desempeñar: es el saber, la “artesanía del espíritu”, la “mercadería de las ideas” (Soto Posada, 1998, p. 49).

Es menester que la universidad como institución y quienes dan significado a la labor de sentido que procura la *universitas* generen no sólo reflexiones, sino acontecimientos íntimos y colectivos que resignifiquen su función, identidad y misión: todos ellos deben acercar la visión íntegra y sistémica del pensar originario.

Se es universidad cuando se experimenta una comprensión del sentido humano y todas sus dimensiones (Juan Pablo II, 1998). Esbozar la realidad y retos de la universidad no se resuelve con definir sus estatutos y su función social. Más allá de eso, la universidad

como fuerza de sentido es dinámica, y si el propósito es transformar la identidad y misión de la universidad esta transformación se forja en el reconocimiento de sus logros intangibles.

Dicho reconocimiento lleva a cuestionar si el rol que define la universidad es el de una empresa de servicios y transferencia. Aunque ser empresa es una forma de ser de la universidad, no es allí donde se garantiza su misión o razón de ser. Este es el punto de partida de la crisis de identidad en la universidad. No son sus atributos de gestión organizacional, planeación estratégica y calidad los que determinan la búsqueda de la verdad sobre lo humano. Ciertamente tales procesos son herramientas que dinamizan el desarrollo y transformación de las instituciones, pero como herramientas no portan en sí mismas la finalidad u objetivo principal de lo que es ser universidad.

En uno de los foros de la UNESCO en 2003, ha quedado descrito claramente este lugar central de la universidad en la contemporaneidad, bajo los embates de su transformación empresarial:

La educación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento. Si el conocimiento ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también de esa centralidad. Esta consideración ha llevado a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior (Tünnermann Bernheim & De Souza Chaui, 2003, p.8).

Se asiste así al nacimiento de un nuevo modelo de universidad cuyo entorno brumoso, como lo expresa Restrepo (2012), es el del *capitalismo cognitivo*:

Ante nuestros propios ojos vamos viendo levantarse al fin el esperpento todavía difuso de una nueva “universidad” que ha desnaturalizado el concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar el desarrollo académico, tecnológico y científico a fines de lucro, sometién-

dolos concomitantemente a los cada vez más abigarrados dispositivos de gestión y estandarización. El cliché de la denominada “universidad de investigación” es el que más fácilmente permite delinear esta mutación profunda, en la que un ente en esencia distinto ha sustituido a la vieja universidad. Se lo reconocerá, sin embargo, aunque en contornos imprecisos, dondequiera que una neolengua (la de la econometría, la cienciometría, la bibliometría) y un medio de competencia como el de la financiación por proyectos, con su respectivo sistema de premios e incentivos, prefigure la conformación de verdaderas élites pseudocientíficas ordenadas a la triple función de investigación-transferecia-innovación, para las que el valor (contante y sonante) de los conocimientos sólo estriba en su articulación con el “sector productivo”. Los intereses del “modelo”, como lo llaman sus agentes, son pues extracognitivos. Tal es el resultado de la disolución del vínculo entre Universidad y Sociedad, toda vez que lo ha desplazado la reputada triangulación Universidad-Empresa-Estado (p. 39).

Este contexto torna naturalmente problemático otro aspecto fundamental al esquematizar la identidad y misión de la universidad, a saber: la relación de la educación superior con el mercado laboral. La universidad profesionalizante no puede confundirse con el sentido social de las profesiones que debe infundir todo proceso formativo de forja de carácter. Para ello, y en abierta resistencia contra este modelo hegemónico universitario, habrá que recuperar el sentido social de la profesión como una cierta vocación (Cortina, 2000). Así concebida, la profesión no sólo capacita en habilidades y destrezas, también faculta la capacidad de interrelacionarse, de analizar críticamente, de tomar decisiones con sentido de humanidad que no se limiten a la búsqueda del beneficio, sino que sobrepasen este umbral para buscar el bien y la verdad sobre lo humano. La universidad, desde cualquiera de sus ejes (investigación, docencia, extensión) debe proyectar un claro sentido social –el sentido de humanidad, de transformación integral– de los conocimientos, técnicas y contenidos transmitidos a los estudiantes y a la comunidad en general.

Hay razones para mirar con reserva la instrumentalidad de los planes de desarrollo regionales y nacionales estatales que sólo per-

filan la vocación formativa de la universidad según las necesidades del mercado, reduciendo la misión de formación integral a la mera adquisición de competencias laborales o técnicas. Al respecto cabe retomar el cuestionamiento formulado por Derrida (1997), al demarcar claramente la misión de la universidad y la instrumentación del sentido profesional:

¿Debe la universidad asegurar en sí misma, y en qué condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y la investigación, en el respeto de un código determinado? Se puede contestar que sí... y desear mantener las formas y los valores profesionales intra-universitarios con independencia del mercado y de las finalidades del trabajo social fuera de la universidad. La nueva responsabilidad del pensamiento del que hablamos no puede dejar de ir unida, al menos, a un movimiento de reserva, incluso de rechazo con respecto a la profesionalización de la universidad en ambos sentidos y, sobre todo, en el primero de ellos, el cual ordena la vida universitaria con vistas a las ofertas o demandas del mercado de trabajo y se regula según un ideal de competencia puramente técnico (Derrida, 1997, p. 135).

La identidad y misión de la universidad convergen en la fuerza de sentido que transporta la búsqueda humana de la verdad, la integridad del pensamiento originario que entremezcla razón y mística, belleza y realidad, y no puede limitarse a conceptos estratégicos de impacto pertinente, desarrollo estratégico, medición y bibliometría, calidad y posicionamiento desde la acreditación institucional. La *universitas* transporta el sentido de humanidad, y por ende, contiene todos los significados y dimensiones que humanizan. La paradoja que acompaña la construcción de la identidad universitaria es que, frente al aumento y diversificación de las disciplinas científicas y como consecuencia su instrumentalización, el clamor de integración y sistematización es la salida más cercana al encuentro con la verdad de lo humano. La herencia moderna de la fragmentación disciplinar fragmenta también el sentido humano y profesa la imposibilidad de recrear la relación trascendente que se origina en el pensar del *logos* y del *eros*. Tan es así que, como advierte una vez más Derrida (1997), “ya no es posible distinguir entre lo tecnológico

por una parte y lo teórico, lo científico y lo racional por la otra” (p. 188). El imperio de la tecno-ciencia es una de las manifestaciones de esta condición fragmentada. A ella habrá que oponer la desfragmentación del saber: la sinfonía de lo holístico que retoma el sentido humano.

3. Retos de la identidad y misión de la universidad católica

Este esbozo no sólo permite contemplar una cierta crisis en la institución universitaria, sino que asegura una oportunidad de reflexión interior para el papel emancipador y humanizante que transporta la tarea formativa de la universidad. Con este propósito habrá que explorar también los retos desde la misión y visión de la universidad católica. Tales retos han sido ya prefigurados por el Documento de Aparecida (2008), al invocar el vínculo y armonización de la universidad católica con la misión evangelizadora de la Iglesia (CELAM, 2008, § 341).

Por su parte, el Magisterio sobre Universidad Católica, expresado especialmente en la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae* (1990), afirma:

La universidad católica, *en cuanto universidad*, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (14). Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común (§ 12).

El Magisterio determina un camino claro a recorrer al interior de las comunidades académicas de las universidades católicas, esclareciendo qué se reafirma del ser *universitas* y qué diferencia la identidad católica. Queda demostrado que el reconocimiento institucional

se determina a partir de la interiorización que cada uno de sus miembros hace de la razón de ser; es a esto a lo que llamamos identidad. Dicha identidad no se concede por el solo hecho de estar contratados o matriculados: la define el rol de testigos, es decir, de conocer y vivenciar la fuerza de sentido que transporta la adhesión institucional nacida de la convicción. Al respecto expresa el Papa Benedicto XVI:

La misma dinámica de identidad comunitaria –¿a quién pertenezco?– vivifica el *ethos* de nuestras instituciones católicas. La identidad de una universidad o de una escuela católica no es simplemente una cuestión del número de los estudiantes católicos. Es una cuestión de convicción: ¿creemos realmente que sólo en el misterio del Verbo encarnado se esclarece verdaderamente el misterio del hombre (*Gaudium et spes*, 22)? ¿Estamos realmente dispuestos a confiar todo nuestro yo, inteligencia y voluntad, mente y corazón, a Dios? ¿Aceptamos la verdad que Cristo revela? En nuestras universidades y escuelas ¿es “tangibile” la fe? ¿Se expresa fervidamente en la liturgia, en los sacramentos, por medio de la oración, los actos de caridad, la solicitud por la justicia y el respeto por la creación de Dios? Solamente de este modo damos realmente testimonio sobre el sentido de quiénes somos y de lo que sostenemos (Benedicto XVI, 2008a).

Con ello no se quiere enfatizar ninguna pretensión de exclusión doctrinal ni que ser *católica* le imprima a la universidad un proselitismo o aleccionamiento coercitivo de la fe que profesa. Lo católico de la universidad está inspirado en el mensaje central del cristianismo: el Amor como acontecimiento vital que procura la integridad y resguardo de la vida, que lucha en contra de las injusticias, la opresión y el dolor, que propone una sociedad del encuentro y la alteridad, del cuidado de sí y de los otros.

Dos características guían la exploración de los retos de la universidad católica: la universidad como *lugar de encuentro* y el anuncio desde la *caridad intelectual*; estas no sólo evidencian la coyuntura institucional y evangélica de las universidades católicas, sino que a la vez, comprometen el discurso y la experiencia testimonial del accionar académico-investigativo-pastoral de las universidades y centros de formación católicos del siglo XXI.

4. La universidad como lugar de encuentro

Este lugar al que refiere la universidad no lo determina ni limita un espacio físico, ni un escenario recreado, sino que, reuniendo lo anterior, remite a un imaginario acontecido: la universidad como lugar de encuentro. Más aún, el cenit de esta identidad de la universidad católica es que es lugar de la revelación. Y no se limita a una simple revelación como desvelamiento: es una revelación que llama, que acontece, que impele con fuerza en la historia el reconocimiento de la humanidad. Por ello en la universidad se cumple una doble identidad: lo formativo y lo salvífico.

El deber educativo es parte integrante de la misión que la Iglesia tiene de proclamar la Buena Noticia. En primer lugar, y sobre todo, cada institución educativa católica es un lugar para encontrar a Dios vivo, el cual revela en Jesucristo la fuerza transformadora de su amor y su verdad (*cf. Spe salvi*, 4). Esta relación suscita el deseo de crecer en el conocimiento y en la comprensión de Cristo y de su enseñanza. De este modo, quienes lo encuentran se ven impulsados por la fuerza del Evangelio a llevar una nueva vida marcada por todo lo que es bello, bueno y verdadero; una vida de testimonio cristiano alimentada y fortalecida en la comunidad de los discípulos de Nuestro Señor, la Iglesia... Frente a los conflictos personales, la confusión moral y la fragmentación del conocimiento, los nobles fines de la formación académica y de la educación, fundados en la unidad de la verdad y en el servicio a la persona y a la comunidad, son un poderoso y especial instrumento de esperanza (Benedicto XVI, 2008a).

Este primer esbozo invita al compromiso con la vocación de servicio de todos los miembros de la universidad católica. Más allá de una comunidad de maestros, académicos e investigadores o de administrativos eficaces, la universidad católica es lugar para testimoniar el evangelio de la vida, del amor, del perdón, de la fraternidad y la caridad. Resguardar la vida, no como la entiende la complejidad del sistema social, sino la vida como misterio, como milagro, como lugar de trascendencia y realización humana. La universidad como lugar, acoge la experiencia inicial de los jóvenes en la relación pensar-actuar-vivenciar el sentido de vivir. Por ende, el compromiso

de la universidad católica es mayor, porque la comprensión de lo vital está arraigada en una experiencia mucho más contundente: la antropología de la Cruz, el misterio de la redención, el acontecimiento de la resurrección. Todo miembro de la comunidad académica universitaria católica debe entender-vivenciar que esta experiencia originaria y mística recrea un lugar de sentido diferente a las demás instituciones de educación superior.

Comprender lo anterior no es sólo el resultado de una profundización teológica, sino de un conocimiento acontecido de lo que significa ser lugar de encuentro. Aunque se está más cercano de esta comprensión al ser creyente, la experiencia del testimonio de la vida de los maestros y administrativos en la universidad católica reduce el peligro siempre latente de una universidad que forma para el trabajo y no para la vida y la felicidad humana.

La pregunta que se suscita entonces es: ¿qué vivencia y concepto sobre la vida, la verdad y la felicidad acompañan a los maestros y administrativos que tienen el deber de permear en los estudiantes y la comunidad en general la identidad diferenciadora de la universidad católica? Esta pregunta obedece al hecho de que la humanidad que corresponde formar necesita respuestas esperanzadoras que no sean improvisadas o viciadas por intereses ideológicos o políticos. Es necesario configurar un programa de humanidades genuinamente humanizador e íntegro, que haga frente a los problemas de deshumanización presentes en el medio. Por ende, este reto impulsa la tarea de reconfigurar las cualificaciones docentes y administrativas para que a la formación de las competencias básicas las preceda el conocimiento acontecido de la identidad y misión. El rol de cualquier perfil en la comunidad universitaria católica ha de estar impregnado de una ética, una estética, una mística que celebra la vida, la inclusión, el amor y perdón, no sólo como dones o valores espirituales, sino como valores sociales actuantes en la experiencia personal de vida y proyectados en el quehacer de la tarea universitaria de los maestros, administrativos y estudiantes, recurriendo de nuevo a la tarea del testigo, porque no se puede pedir como resultado estudiantes convencidos si dicha convicción no se proyecta en sus maestros.

5. La caridad intelectual

Desde cualquier perspectiva de análisis socio-cultural, el cristianismo está permeado por una experiencia superior y originaria: el Amor. La experiencia trascendente de este contenido es una vivencia de donación. Lo que experimenta el cristiano no se puede agotar en el *logos*, porque la misma palabra se hace vida (Jn. 1,1-3). Hay un silencio que también llama; la fe y el camino místico que ella supone, evoca ese gran misterio de la belleza que salva. Por ello, el segundo esbozo de la identidad y misión de la universidad católica es la *caridad intelectual*. La universidad católica no anuncia una verdad, ni absolutiza o relativiza la verdad. La universidad católica es aposento de la verdad que acontece en el amor. El Papa Benedicto XVI lo expresa así:

¿Cómo pueden responder los educadores cristianos? Estos peligrosos datos manifiestan lo urgente que es lo que podríamos llamar “caridad intelectual”. Este aspecto de la caridad invita al educador a reconocer que la profunda responsabilidad de llevar a los jóvenes a la verdad no es más que un acto de amor. De hecho, la dignidad de la educación reside en la promoción de la verdadera perfección y la alegría de los que han de ser formados. En la práctica, la “caridad intelectual” defiende la unidad esencial del conocimiento frente a la fragmentación que surge cuando la razón se aparta de la búsqueda de la verdad (Benedicto XVI, 2008a).

Es evidente que la universidad católica tiene un prestigio que no proviene de dinámicas externas a las que hoy definen los *rankings*¹, las acreditaciones o la estabilidad económica y financiera

1 La medición de las universidades de rango mundial explora características instrumentales, estratégicas y administradas que reducen la identidad y misión a una mera empresa de servicios educativos. Ello se puede captar en esta afirmación de Jamil Salmi (2009): “Los pocos académicos que han tratado de definir qué es lo que tienen las universidades de rango mundial que el resto de universidades no tienen han identificado una serie de características básicas, como profesores altamente calificados, la excelencia en la investigación, la calidad de la enseñanza, fuentes considerables de financiación gubernamental y no gubernamental, estudiantes sobresalientes e internacionales, libertad académica, estructuras autónomas de gobernabilidad bien definidas. Igualmente estas universidades

reflejada en la investigación o transferencia de la llamada relación Universidad-Empresa-Estado. El prestigio proviene de la gracia que provee la fuerza de sentido que transporta el humanismo del amor: el acontecimiento del amor, que da fuerza a la *caridad intelectual*. Dicho amor es una vocación que proviene de una llamada trascendente, y no un mero trabajo técnico (Benedicto XVI, 2008b, § 16). También lo afirma Marion:

El hombre no se define ni por el *logos*, ni por el ser dentro de sí, sino por aquello que ama (u odia), lo quiera o no. En este mundo, solamente el hombre ama, ya que a su manera los animales y las computadoras igualmente piensan, e incluso mejor que él, pero no podemos afirmar que amen. El hombre sí –el animal amante (Marion, 2005, p. 14).

Validar el sentido humano en el amor es posible si se abandona la reductibilidad y liquidez a la que ha sido sometido dicho acontecer amoroso. El presupuesto de la verdad en el amor no es una nueva conceptualización, sino un acontecimiento desbordante de *gracia*, de *gloria*, de la belleza salvífica que impregna ya no un discurso, sino el evangelio de la vida. No se trata allí de esquematizar, conceptualizar, ni definir de forma utópica, sino que en el quehacer de la existencia y con una actitud fenomenológica se manifiesta una nueva manera de ser, pensar y actuar. Este amor evita la fractura entre *eros* y *ágape* y se propone “abandonar la comprensión subjetiva o empírica, los vestigios de la objetivación y las facilidades emotivas del psicologismo” (Marion, 2005, p. 15). La caridad intelectual, entendida como experiencia acontecida, hace del amor un valor social para disipar la exclusión, la injusticia, el desgarramiento producto del dolor y la miseria humana. Lo potencia como núcleo fundante de la entrega desmedida del servicio lo convierte en la fórmula para descifrar la otredad y la mirada al otro, y porqué no, lo dinamiza para comprender la mística de nuestro ser trascendente. Formar e impregnar el amor como verdad sobre el hombre es forjar en el espíritu humano ese deseo de esperar, servir y convivir: esa esencia natural de trascender la historia y la cultura.

cuentan con instalaciones bien equipadas para la enseñanza, la investigación, la administración, y (en muchos casos) para el bienestar estudiantil” (p. xx).

Si se pierde la trascendencia como vocación natural de la humanidad íntegra, si este carácter teológico-filosófico del amor no se reconoce en el desarrollo, el resultado será un desarrollo deshumanizado (Benedicto XVI, 2008b, § 11). Este *poshumanismo del amor* –nuevo pensar del humanismo cristiano– es la fuerza nuclear del prestigio de la universidad católica. El Papa Benedicto XVI lo presenta en una definición renovada:

La fuerza más poderosa al servicio del desarrollo es un humanismo cristiano, que vivifique la caridad y que se deje guiar por la verdad, acogiendo una y otra como un don permanente de Dios. La disponibilidad para con Dios provoca la disponibilidad para con los hermanos y una vida entendida como una tarea solidaria y gozosa (Benedicto XVI, 2008b, § 78).

La *caridad intelectual* que expresa el Papa Benedicto XVI invita a recuperar las categorías del anuncio responsable que, sin miedo, puede convertirse en denuncia, y que debe impregnar en esa búsqueda de la verdad una relación equitativa entre fe (trascendencia humana) y razón (pensamiento práctico o ciencia). La categoría de *caridad intelectual* imprime el sello de un humanismo pensado no sólo desde esa racionalidad jurídica de los derechos humanos: va más allá y propone educar desde el acontecimiento del amor. Por ello, los ciclos formativos de humanidades, los cursos propuestos de formación humanista hacen del currículo de la universidad católica un currículo que vivencia el amor como motor del sentido de humanidad.

Pero paradójicamente es menester de la labor profética no reducir la formación humanizante de la universidad a los cursos o acciones de sensibilización humana. Dicha labor convoca a toda la comunidad universitaria a anunciar la vida como acontecimiento pleno desde cada disciplina, desde cada contenido temático, práctica o acción de enseñanza, para permear el sentido íntegro de un desarrollo y transformación social incluyente, abierto a la trascendencia, dispuesto a la aceptación de la diferencia, que procura crecimientos materiales desde la base del crecimiento y la dignidad de todas las personas.

La pregunta en cuestión es: ¿cómo llevar a la práctica la *caridad intelectual*? ¿Cómo realizar la plenitud humana que es el fin y razón de ser del cristianismo? En estos términos, el sello realmente cristiano estaría al lado de lo plenamente humano. Así, lo que se necesita para resignificar y potenciar la identidad de la universidad católica es promocionar y defender la integridad y el sentido verdaderamente humano: formar hombres administradores y no administradores de hombres. De nuevo hay que enfatizar que el impacto del evangelio del amor hace que la sociedad en general reconozca el prestigio formativo de la educación católica. La actividad y el acontecimiento formativo que se encarna en la universidad católica pretende la no fragmentación del misterio de la vida, buscando que los lenguajes que dan sentido de humanidad desde las ciencias y la tecnología no se aparten de la mirada integradora cristiana. Una mirada incluyente, una mirada de asombro ante el entorno, una mirada contemplativa a la verdad trascendente, el amor que es Dios. Esta impresión de sentido que es propia de la universidad católica no excluye la ciencia, pero sí le da dirección, la provee de una finalidad más profunda, sintetizada en el acontecimiento del amor.

Por tanto, la formación integral que ofrece la universidad católica permea una actitud diferente frente a la propia vida, hace de los estudiantes y de sus lugares de impacto personal y profesional, lugares de sentido donde acontece la humanidad. La forma de vivir determina en cada estudiante, y en cada futuro profesional, la impregnación de los valores vivenciados en la universidad católica.

6. Conclusiones

La educación católica es sinónimo de apertura. La cultura de Occidente está anclada en los valores del cristianismo. Por ende, la tradición formativa de la Iglesia es referente constitutivo que no debe utilizarse como signo de poder o herramienta de homogenización de las culturas por parte de quienes participamos en el servicio administrativo o docente de la universidad católica, sino permitir una mirada a lo que la tradición educativa de la Iglesia no puede

abandonar. En este espíritu, son retos para la universidad católica en este momento histórico y cultural:

- Salvaguardar la identidad institucional, la cohesión interna del sentido cristiano, y hacerla válida en el quehacer de la comunidad universitaria. Con este fin deben ser pensados los procesos de selección del talento humano, las cualificaciones docentes de empleados administrativos y docentes, en aras de una experiencia testimonial.
- Restructurar la enseñanza humanista. El sentido de humanidad en la universidad católica supera la formación humanista desde la cátedra y se presenta de forma eficaz en la experiencia testimonial de humanidad de todos sus miembros. Más allá de los enunciados teóricos de la misión y la visión, el sentido cristiano debe acontecer como modo de ser y forma preferente de quienes participan en ella.
- Procurar calidad profesional con sentido. El perfil humanizante y el sentido de la vida y la felicidad son la ventaja competitiva. Con este perfil un profesional puede adquirir competencias laborales y técnicas, pero experimenta testimonialmente el sentido de su profesión. La formación integral resguarda dimensiones originarias de lo humano. Estudiantes y padres de familia, maestros y administrativos recrean la resistencia al sinsentido de la contemporaneidad, experimentan la trascendencia natural de lo humano: creer que se puede, creer para esperar, concretar en la esperanza los sueños de libertad y felicidad.

De toda esta reflexión se deriva un compromiso para la comunidad educativa de la universidad católica: entablar una posición crítica frente a la debacle humana causada por el abandono del sentido, por la separación entre mística y pensar, fe e intelecto, que ahogó el sentido en la desesperanza. Resistencia ante la instrumentalidad racional y tecnológica que en la actualidad no deja ver más allá en dirección de la trascendencia. Allí es donde el nuevo pensar humanista, el *poshumanismo del amor*, debe trabajar en recuperar la

íntima relación del sentido humano desde el intelecto y la fe. “En el amor hay algo de ese asombro y de ese exceso que ya comienza aquí, desde ahora, para lo que tampoco resulta suficiente nuestra vida” (Chrétien, 2005, p. 177). Lo humanizante de la universidad es la experiencia plena de amar.

Referencias

- Acosta, S. (2007). *La Universidad Católica y de Inspiración Cristiana en el contexto de la Universidad Ecuatoriana*.
- Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*. Bogotá: Sicomoro.
- Benedicto XVI. (2008a). *Encuentro con los educadores católicos*. Universidad Católica de América, Washington, D.C. Recuperado de: www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington_sp.html
- Benedicto XVI. (2008b). *Caritas in veritate*. Bogotá: San Pablo.
- Benedicto XVI. (2011). Discurso de Su Santidad en el encuentro con profesores universitarios jóvenes (Basílica de San Lorenzo de El Escorial, viernes 19 de agosto de 2011). *Cristiandad, LXVIII*, 961-962.
- CELAM. (2008). *Documento de Aparecida*. Recuperado de: www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf
- Cortina, Adela. (2000). *10 palabras clave en la ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Chrétien, J.-L. (2005). *La mirada del amor*. Salamanca: Sígueme.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad. *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona, Proyecto A Ediciones, 117-138.
- Derrida, J. (2010). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*. Recuperado de: www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html
- Juan Pablo II. (1998). *Fides et ratio*. Madrid: BAC.
- Marion, J.-L. (2005). *El fenómeno erótico*. Córdoba: El Cuenco de La Plata.
- Marion, J.-L. (2007). La irracionalidad de una racionalidad sin razón. Entrevista con Silvio Guerra. *Huellas. Revista Internacional de Comunión y Liberación*, 3. Recuperado de: www.huellas-cl.com/2007S/03/lairracionalidad.html
- Marion, J.-L. (2008). *Siendo dado*. Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Restrepo, C. (2012) La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo (Tentativas de un manifiesto). *Revista Debates*, 61, 38-41.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.

- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington: Mayol Ediciones.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Soto Posada, G. (1998). *Diez aproximaciones al medioevo*. Medellín: UPB.
- Soto Posada, G. (2006). *Filosofía y cultura*. Medellín: UPB.
- Tünnermann Bernheim, C. & De Souza Chaui, M. (2003). Foro de la universidad en la sociedad del conocimiento. Paris: Unesco: Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>

Vocación y profesión. La universidad para un nuevo humanismo

*Pbro. José Raúl Ramírez Valencia**

En una entrevista reciente, Orozco Silva (2012) sostiene que “la universidad, la Iglesia y los militares son las organizaciones que más lentamente cambian”; pero al mismo tiempo “se encuentran en un vértigo de adaptación, porque saben que como era no es, pero no saben cómo debe ser” (p. 21). De este modo, la universidad vive en una constante tensión entre la tradición y la innovación. Estas tres posiciones evidencian una incertidumbre que a su vez suscita una pregunta fundamental: ¿qué debe ser una universidad? Interrogante que permanece en tensión entre los círculos de intelectuales, empresarios y funcionarios del Estado, además de ser un activo

* Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Docente titular de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia). Miembro del Grupo de Investigaciones Humanistas. Este producto hace parte del proyecto de investigación: “Humanismo y universidad católica: perspectivas y retos desde la formación humana” (UPB/UCO, 2012-2013).
Correo electrónico: jotaraulramirez@gmail.com

permanente de la dinámica universitaria. La sociedad demanda insistentemente de las universidades líneas y orientaciones que creen e intervengan la cultura a través de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, y una cuarta, la internacionalización, que en muchos debates universitarios y condiciones de acreditación aparece como un imperativo *sine qua non*.

La institución universitaria no podrá cambiar si no entiende el mundo en que se mueve y si la sociedad, a su vez, no suscita constantes interrogantes al claustro universitario. Dentro de sus muchas claridades, toda universidad, independiente de las normas del Ministerio de Educación, ha de tener siempre como compromiso ético y con la historia los siguientes tres horizontes: “compromiso con el país, con el conocimiento y con la formación humana de la juventud” (Orozco Silva, 2012, p. 20). En estos escenarios, la universidad católica debe tener una respuesta clara y contundente; los estudiantes acuden a la universidad no sólo para entender la ciencia y la sociedad en la que viven, sino también para formar la inteligencia, la sensibilidad, los afectos y deseos, por tanto, para construir un proyecto integral de vida digna.

1. ¿Qué entendemos por formación humanística?

No son sólo las instituciones de educación básica las que tienen la responsabilidad de formar integralmente a sus estudiantes, también las universidades. En el espectro de la educación, muchas veces parece como si la formación humanística terminara con el llamado bachillerato, dejando a la deriva la confrontación existencial de todo individuo con su entorno. Por eso es importante comenzar aclarando qué se entiende por humanidades y por formación humanista; una buena manera de hacerlo es de la mano de Martha Nussbaum. De acuerdo con ella, por humanidades entendemos un saber sobre lo humano que tendrá tres dimensiones principales: las disciplinas del saber sobre el ser humano, el pensamiento crítico y la creatividad, y la ética; esto es, “la búsqueda del pensamiento crítico y los

desafíos a la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (Nussbaum, 2010, p. 26).

A partir de estos tres elementos se debe componer la ruta humanística o institucional, o como se le quiera llamar en las universidades; estas tres características serán las diferenciadoras e indicadores al momento de hablar de ciudadanía universitaria:

1. *Saber sobre lo humano*. Evocando a Heidegger (1991), podemos decir que esta es la época donde más se ha hablado del hombre, pero es la época donde más se desconoce al ser humano. Conocer quiénes somos y qué hemos hecho es un camino de humanización. El hombre es el único ser que puede preguntarse por su ser mismo.
2. *Pensamiento crítico y creativo*. Las expresiones son muy precisas. *Crítico*: un universitario ha de tener la capacidad de hacer juicios con respecto a los problemas sociales y mundiales; su nivel de comprensión es más alto. *Creativo*: no se entiende un profesional que salga al mundo social a repetir, a instalarse; debe crear, promover. Como diría Ortega y Gasset (1983), es “un ser fantasmagórico”, cuya única manera de aliviarse es a través de la fantasía.
3. *La ética*. Es propio del universitario acudir siempre al tribunal de la razón en todo comportamiento, analizando las consecuencias de sus actos a todo nivel y haciendo la mejor elección.

2. El *ranking* de las universidades

Constantemente desde diferentes sectores de la sociedad se están haciendo una serie de estudios con respecto a la calidad y los procesos educativos de las universidades; estos son publicados y conocidos como los *rankings* de las universidades. Según la calificación o las encuestas con respecto a algunos estándares, las universidades suben o bajan el nivel de prestigio. En algunos momentos, los *rankings* han tenido como base la docencia, docentes con doctorado en su

saber específico, segunda lengua y experticia en la investigación, sumado esto a alumnos con excelente capacidad cognitiva; luego vino la exigencia de los grupos de investigación, integrado a proyectos de impacto, patentes e innovación en el conocimiento; ahora, la exigencia es todavía más alta: los procesos de internacionalización más las políticas de publicación dan como resultado visibilidad, de modo que una universidad sin publicaciones es una universidad sin trascendencia y sin renombre en el ámbito académico (*cf.* Oppenheimer, 2012). Estos puntos son tenidos en cuenta a la hora de buscar un posicionamiento como universidad de alta calidad; pero ¿será que estos son los puntos más importantes a la hora de calificar una universidad? Queda faltando un punto más, que aunque sea transversal para algunas instituciones, no puede ser opacado por los otros ítems: la universidad constructora y posibilitadora de la sociedad, la cual se mide por su responsabilidad social. Así como a las empresas se les pide responsabilidad social, la universidad no está exenta de este deber; además, debe formar en este imperativo.

3. En las universidades, lo humano lo primero

En las universidades es lo humano lo que está en juego; la ciencia y la investigación tienen sentido en cuanto están al servicio del ser humano, al igual que la excelencia, la calidad y la acreditación son fundamentales en cuanto buscan la integralidad de la formación. ¿No será que hoy se están absolutizando estos procesos en detrimento de la formación integral? Se está perdiendo lo evidente, lo obvio. Ante tantas exigencias a las que tiene que responder hoy la universidad, se corre el peligro de obnubilar una función esencial de la educación: formar al ser humano. Al hacer conocedor y competente al estudiante, al profesional en su disciplina, se están dejando a la deriva otros aspectos de la formación humana que lo dejan desprovisto de competencias humanas para la vida cotidiana y sin fortalezas actitudinales para ser padres de familia, esposos, amigos, ciudadanos. Este descuido silencioso e intencional en gran número de instituciones está originando una sociedad con profesionales exitosos en el campo laboral, pero insatisfechos en el plano humano.

Como afirma el Papa Benedicto XVI (2011a), “la universidad ha sido, y está llamada a ser siempre, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana”. El término es muy preciso: la *casa*, no el laboratorio, ni la oficina, ni el salón. La *casa* hace referencia a familiaridad, gratuidad, reconocimiento, relacionamiento, diferencia, encuentro. Desde esta perspectiva, la universidad está llamada también a ser la escuela del más rico humanismo, pues cuando una ciencia olvida al ser humano como referente se convierte en una pseudo-ciencia.

4. Definir al hombre: una constante permanente de la universidad

Los grandes relativismos son antropológicos, no éticos. Según la concepción que se tenga del ser humano será la apuesta formativa. Ortega y Gasset (1983) decía que “el problema más hondo que tiene la sociedad, y por ende, la filosofía es definir ¿quién es el ser humano?” (1983, Vol. 1, p. 509). El hombre es problemático en su misma definición. Las grandes revoluciones políticas, sociales, científicas han perseguido siempre la definición del hombre. ¿Quién es el hombre? ¿Qué se entiende por el ideal de lo que el ser humano está llamado a ser? Tales interrogantes no pueden pasar desapercibidos en los claustros universitarios, ni mucho menos ser ignorados o minimizados por el personal docente y de toda universidad.

Ortega y Gasset toma como ejemplo la expresión *Ecce homo*, pronunciada por Poncio Pilato en el proceso a Jesús, para mostrar la dificultad a la hora de definir al hombre:

Jesús significó para cada uno de los presentes en aquella histórica coyuntura alguien muy diverso. Para el pueblo enfurecido era ése, para los fariseos: un heterodoxo, un sacerdote de una nueva divinidad, para los romanos, un esclavo judío, para los discípulos un Dios, y para Pilato: un reo, un caso jurídico, una cuestión de orden público (Ortega y Gasset, 1983, Vol. 1, p. 509).

La universidad ha de estar pensando, estudiando y analizando en todo momento y desde toda circunstancia: ¿quién es el ser humano? ¿Qué implica ser persona? ¿Cuál es el compromiso del ser humano con su entorno? ¿En qué consiste la altísima vocación del ser humano? Sin estos interrogantes-referentes toda carrera, todo programa será insustancial para la sociedad y para cada individuo¹.

No son pocas las universidades que han convertido la educación en una empresa de hacer profesionales, cuyo único objetivo es capitalizar y entrar en la competencia de un libre mercado, donde el estudiante es tomado como un cliente-mercancía, como lo indican algunos sistemas de certificación. El ser humano para una universidad ha de ser una persona capaz de la verdad: aquí radica la especificidad de la visión antropológica que ha de inspirar a toda universidad. Reconocer que el ser humano es capaz de la verdad es aceptar que sólo desde la verdad se pueden potenciar, sanar, enriquecer y proyectar los cuatro compromisos relacionales que establece la cultura: consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la trascendencia. Varias antropologías niegan al ser humano su capacidad de la verdad, y por ende, la verdad misma. Si el ser humano no es capaz de la verdad, el mundo permanece opaco, complejo y sin ningún sentido.

1 Acercarnos a la definición de hombre que hace Ortega y Gasset (1983) es una tarea ardua, pues nos encontramos con todo un manual de definiciones del hombre: “Yo soy yo y mi circunstancia” (Vol. 1, p. 322); “el hombre no tiene naturaleza, tiene... historia” (Vol. 6, p. 24). En el libro *El hombre y la gente* (Vol. 7) es donde más definiciones se encuentran; estas son algunas de las más relevantes: “el hombre es un glorioso animal inadaptado” (p. 183); “el hombre, no lo olvidemos, fue una fiera, y, en potencia, sigue siéndolo” (p. 183); “El hombre es un animal técnico” (p. 86), “es un autómatas de la sociedad” (p. 263), “es el animal etimológico” (p. 220), “es un animal fantástico” (p. 253), “es decidor, o el que dice, o un animal que tiene mucho que decir, sobre lo que no está ahí en el contorno” (p. 248), “el hombre es sus gestos” (p. 155).

5. Importancia del tema humanista

Dentro de las agendas de los grandes negocios que a diario se transan, la pregunta por el sentido de lo humano pasa inadvertida; sólo importa producir y consumir, y entre estos dos verbos, compiten un buen número de universidades al hacer la oferta académica para la sociedad. ¿Será la sociedad quien debe demandar a la universidad qué programas y qué currículos ofertar? ¿O será más bien la universidad la encargada de proponer programas y currículos a la sociedad? Es desde esta segunda visión donde cobra importancia el tema y la enseñanza de los humanismos y de las humanidades. Poner en la palestra un tema, y en este caso, el del humanismo es un acto de responsabilidad metasocial, pues ello significa en definitiva intervenir la sociedad desde la academia.

Como se puede apreciar, el tema y la realidad humanista en las universidades debe ser una agenda constante de los consejos y comités de currículo. De acuerdo con Bastida Freijedo (2005), la enseñanza de los humanismos se puede discutir, argumentar, sustentar, justificar y abordar por cuatro razones:

1. *Por duda:* la duda sopesa la razón, la aterriza, la confronta. Se pone en duda si la enseñanza de las humanidades y los humanismos contribuyen al desarrollo de las comunidades. Más aún, se preguntan algunos: ¿habrá necesidad de enseñarlos en el momento actual o son asignaturas tangenciales?
2. *Por necesidad:* ¿qué sería de esta sociedad positivista sin la reflexión humanística. Además, cada día se amplía más la brecha entre las ciencias exactas y las ciencias humanas y sociales, al punto de considerar como ciencia sólo a las ciencias naturales y ver el saber humanista como de segundo grado, supuestamente por carecer de soporte epistemológico. Es importante anotar que uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias humanas es prevenir al ser humano de caer en la barbarie de la técnica.
3. *Por dificultad:* esta expresión hace alusión a obstáculo, barrera, ¡Cuán complicado resulta enseñar humanismos en una cultura donde impera la deidad de la técnica, cuyo culto más elevado

lo ejercen los centros comerciales, llamados nuevas catedrales según expresión de José Saramago!

4. *Por curiosidad*: lo curioso hace referencia a cuidado, el cuidado a curación. Sin la enseñanza de los humanismo no curamos la sociedad, ni la tradición; seguimos anclados en esta sociedad-sociedad-saciedad-zoociedad, como la llama Julián Marías, o terminamos en una sociedad del riesgo, según Ullrich Beck, o en la sociedad líquida de Bauman.

El escritor colombiano William Ospina, en su conferencia “Para qué cultura en tiempos de penuria?” (2012), argumenta con sabia ironía al proponer los valores del paleolítico superior como grandes valores de la civilización:

(...) tendemos a pensar que los grandes inventos de la humanidad se dan en nuestra época; por eso está bien que alguien nos recuerde que la edad de los grandes inventos fue aquella en que encontramos o inventamos el lenguaje, en que domesticamos el caballo y al perro, en que inventamos el amor y la amistad, el hogar y la sazón, en que descubrimos que podíamos pintar. Los grandes inventos no son los artefactos, ni las cosas que nos hacen más eficaces, ni más veloces, ni más capaces de destrucción y de intimidación, ni más capaces de acumulación y de egoísmo. Los grandes inventos son los que nos hacen más humanos en el sentido más silvestre del término: el que utilizamos para decir que alguien es generoso, o compasivo, o cordial, o capaz de inteligencia serena, o capaz de solidaridad (Ospina, 2012, p. 28).

6. Pensamiento y fraternidad

La Revolución francesa propuso tres valores importantes para la sociedad: la libertad, la igualdad y la fraternidad. La sociedad occidental ha hecho su apuesta por la libertad sin igualdad (capitalismo), el sistema comunista ha centrado sus fuerzas en la búsqueda de la igualdad sin libertad (colectivismo), defendido con muros y un sinnúmero de restricciones; ninguna revolución hasta el momento ha propugnado por la fraternidad, la cual le apuesta a la

libertad como valor de cohesión tanto para lo individual como para lo comunitario.

Benedicto XVI, con intuición de pensador agudo en la encíclica *Caritas in Veritate* (2008) afirmó: “la sociedad padece dos enfermedades: La falta de pensamiento y la falta de fraternidad” (§ 53). En cuanto al pensamiento, el mundo se encuentra en un lamentable vacío de ideas, pensando solamente en términos de la razón instrumental: lo transitorio, efímero, útil, irreflexivo; ve la sociedad bajo las premisas del progreso que aniquila los sueños de libertad y justicia.

Muchos de los planteamientos y propuestas de la razón instrumental se reducen a esto: ¿cómo mejorar los computadores, los carros, cómo ir a Marte, cómo hacer en menos tiempo esta herramienta? Para este pensar la lógica es: trabajar-producir-consumir, lógica o antilógica que conduce a la pérdida de lo evidente, denunciada por la escuela de Frankfurt como un pensamiento que se hace operativo y plausible en muchas instituciones al formar personas con más habilidades para la industria y el comercio que con responsabilidades para la vida.

Paradójico, pero real, no es la ignorancia, sino el conocimiento lo que nos ha hecho tan peligrosos. Estamos en manos de la razón instrumental, cuya máxima expresión es la relación ciencia-praxis, y su resultado: el progreso. Al respecto escribe el mismo Benedicto XVI (2007):

¿Qué significa realmente progreso; qué es lo que promete y qué es lo que no promete? En el siglo XX, Theodor W. Adorno expresó de manera drástica la fe en el progreso: el progreso, visto de cerca, sería el progreso que va de la honda a la superbomba. Ahora bien, éste es de hecho un aspecto del progreso que no se debe disimular. Dicho de otro modo: la ambigüedad del progreso resulta evidente. Indudablemente, ofrece nuevas posibilidades para el bien, pero también posibilidades abismales para el mal, posibilidades que antes no existían... Si el progreso técnico no se corresponde con un progreso en la formación ética del hombre, con el crecimiento del hombre interior, no es un progreso sino una amenaza para el hombre y para el mundo (§ 22).

Con respecto a la falta de fraternidad, la universidad a través del humanismo y de las humanidades está llamada a crear conciencia en cuanto a la necesidad de la fraternidad y la sensibilidad. La espiral que se está imponiendo en la sociedad es la siguiente: de la diferencia a la indiferencia, de la indiferencia a la ignorancia, y de la ignorancia al aniquilamiento del otro. Es tanta la importancia que está adquiriendo la categoría de diferencia que se la está absolutizando: somos tan diferentes que no tenemos nada en común; por eso, de la diferencia a la indiferencia no existe un abismo, sino un paso. Pero todo no termina ahí: de la indiferencia a la ignorancia del otro, se forma una coraza ante el otro, donde el otro no puede penetrarme, ni yo tengo las posibilidades de abrirme a la novedad de la existencia de la otra persona; en la indiferencia, el otro existe; en la ignorancia, lo desconozco y me cierro a sus reclamos; y, aún falta el culmen de esta espiral: de la ignorancia al aniquilamiento, como el otro me es indiferente, lo puedo ignorar, y en el máximo de esta espiral aterradora de la diferencia lo suprimo, porque me estorba, me produce asco, me quita espacio, me repugna.

Toda esta mentalidad tiene su corona en tantas homofobias, como son los ilegales e inmigrantes, extranjeros y diversos, que como son diferentes a nuestra cultura terminamos aniquilándonos. La universidad es universo, y más la católica, doble universo; por eso la universidad está llamada a construir la fraternidad. Al respecto, el Papa Benedicto XVI afirma que:

la sociedad cada vez más globalizada nos hace cada vez más cercanos, pero no más hermanos. La razón, por sí sola, es capaz de aceptar la igualdad entre los hombres y de establecer una convivencia cívica entre ellos, pero no consigue fundar la hermandad (Benedicto XVI, 2008, § 19).

No está equivocado Umberto Eco al afirmar que hemos regresado a la Edad Media, más tecnificados, pero con prejuicios más primitivos, entendiéndolo por prejuicios: credos religiosos, razas y costumbres que ven con sospecha a los que no piensan o no son como nosotros.

Desde estas dos realidades que plantea el Papa, es bueno mantener en tensión estos interrogantes que palpitan en el intelecto de Ortega y Gasset (1983) al pensar la reforma de la universidad: “¿qué es o qué debería ser una institución universitaria? ¿cuáles son las grandes metas morales, sociales, culturales de nuestra universidad? ¿para qué existe? ¿por qué tiene que estar la universidad inmersa en la sociedad?” (Vol. 4, p. 317). Son estos interrogantes los que mantienen viva la idea de universidad y no sólo el concepto de universidad.

7. La enseñanza de los humanismos: una crisis silenciosa

Para muchos universitarios, las materias institucionales o materias que complementan el currículo son vistas despectivamente como de “relleno”, de menor “cuantía”, o casi sin importancia. Esto obedece a los juegos de poder y verdad, pues si lo más importante es la producción y la innovación, cualquier saber distinto o interés fuera de estos límites es asumido con desidia:

La enseñanza de las humanidades atraviesa en la actualidad una fuerte crisis en todos los niveles de la escolaridad a nivel mundial. Dicha crisis puede definirse como el privilegio que en la educación se le está dando a la formación de ciudadanos con mentalidad comercial en detrimento de la formación de ciudadanos críticos, creativos y éticos (Camargo Palencia, 2011, p. 98).

Esta situación se refleja en la mentalidad de ciencia e innovación que tanto auge tiene hoy en tantas instituciones de educación superior y grupos de investigación, hasta llegar a considerar las ciencias humanas y sociales despectivamente y ofrecerles pocos espacios y reconocimientos investigativos.

La necesidad de la formación humanística para la democracia estriba en que una sociedad productiva sin bases para la democracia y la convivencia está abocada a la desestabilización:

(..) la crisis económica que se desató a comienzos del año 2008 podría llegar a ser menos perjudicial que la actual crisis educativa en lo que respecta a la enseñanza de las humanidades. Hoy se privilegia una educación para la renta en detrimento de una educación para la democracia. La enseñanza de las humanidades es necesaria para el futuro de la democracia en términos de su desarrollo cívico, pues, evidentemente una democracia sin sustento cívico aunque prospere económicamente es una democracia incompleta (Camargo Palencia, 2011, p. 98).

Sin las humanidades, la democracia no deja de ser más que una ilusión de unos cuantos románticos sociales, o en su defecto, se convierte en una dictadura y anarquía tecnócrata. Además, esta crisis incidirá en la manera de afrontar los problemas existenciales, pues, por más que produzca e innove una persona, sin formación humanística su vida carecerá de sentido y la sociedad se verá resquebrajada y sin condiciones, ni bases para la convivencia:

Las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos. Poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos estarán ausentes en los parámetros de los estudiantes (Nussbaum, 2010, p. 20).

En muchos casos, el universitario de hoy no está interesado en adquirir un saber que lo haga autónomo, crítico, creativo y solidario, sino que busca un saber que lo patentice y lo autorice para ocupar un sitio estratégico de poder dentro de las instancias de producción. Esta actitud es consecuencia del cambio de paradigma que tuvo lugar con el paso de la modernidad a la postmodernidad:

Dicha ruptura se expresa en la manera como en cada una de estas épocas se concibe el saber, pues, mientras en la modernidad, el saber se concibe como un factor fundamental en la búsqueda de la libertad y la igualdad de todos los hombres, en la postmodernidad se concibe como un factor sólo útil en los procesos de producción de los Estados (Camargo Palencia, 2012, p. 105).

8. Las humanidades re-crean la vocación-profesión

Sin la experiencia de sentido humano y las humanidades en las universidades, las carreras quedan reducidas a adquirir un título de profesional, donde el egresado universitario a lo sumo ejercerá un oficio-profesión, pero no una vocación-profesión, pues su realización total como ser humano quedará incipiente y parcializada, su cometido existencial de “llegar a ser el que se tiene que ser” quedará absorbido sólo por el oficio, en este caso, por su carrera.

El oficio-profesión es impuesto por la sociedad, es lo que tenemos que hacer-cumplir; en cambio, la vocación-profesión, como la llama Ortega y Gasset, nos la proponen las humanidades. El ser humano debería aspirar a hacer, a realizar en su vida su vocación con la profesión que desempeña, pero no reducirla al oficio. En el oficio-profesión, la persona no tiene que hacer ningún esfuerzo para representarla, a diferencia de la vocación-profesión que exige el denodado esfuerzo de “ser el que se tiene que ser”. Aquí se necesita creatividad, reflexión, “ética de la elegancia y del deporte”: de la elegancia, en cuanto se elige lo mejor, y del deporte, en cuanto se entrega todo con pasión y motivación superando el deber por el deber.

Ortega y Gasset diferencia claramente la vocación de las carreras; mientras que la vocación-profesión es concretísima, el oficio-profesión es genérico:

Es una abstracción decir que se tiene vocación para una carrera. *La vocación estricta del hombre es vocación para una vida concretísima, individualísima e integral, no para el esquema social que son las carreras, las cuales, entre otras cosas dejan fuera muchos órdenes de la vida sin predominarlos* (Ortega y Gasset, 1983, Vol. 5, p. 171).

9. Sin las humanidades caemos en la tiranía del especialismo

Las universidades están llamadas a ofrecer un universo; para la universidad católica, es mayor el compromiso: doble universo y diversidad en el universo. Además, el mundo de la persona humana es tan amplio y complejo que no se puede reducir a un solo ámbito del saber, como ocurre con el oficio-profesión. Son precisamente las ciencias humanas y sociales las que hacen caer en la cuenta a los estudiantes, empresarios y dirigentes políticos de esta necesidad. Sin las humanidades caemos en la barbarie de los especialismos. En su escrito de 1930 *La rebelión de las masas*, Ortega y Gasset (1983) afirma que:

el especialista sabe muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignora de raíz todo el resto (...) El especialista habremos de decir que es un sabio ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio (Vol. 4, p. 218).

Estos pasajes expresan con contundencia la barbarie del especialismo, como afrenta a la vocación y por ende a la sociedad, dado que el especialista reduce, unilateraliza y en algunas situaciones dogmatiza el saber. Según el mismo Ortega y Gasset (1983), el aumento de las carreras trae consigo una tragedia para el hombre: lo reduce a muy pocos aspectos de su personalidad (Vol. 5, p. 171).

En un artículo de 1954 sobre *Las profesiones liberales*, Ortega y Gasset empieza por hacer el análisis entre las artes serviles y las artes liberales, en cuanto que:

las artes manuales cumplen una función que puede ser realizada igualmente por cualquier otro individuo. No se exige de él nada especial, y en rigor, su persona queda contraída hasta significar exclusivamente un número de horas de trabajo... sus necesidades y exigencias son comunes, no diferenciales y por eso no actúa socialmente por sí mismo, sino como bloque gremial (Ortega y Gasset, 1983, Vol. 9, p. 693).

En cambio, al analizar la profesión liberal aduce:

el hombre actúa formalmente como individuo concreto, con sus condiciones personalísimas. Su actividad tiene siempre una dimensión de creación. No consiste en repetir un comportamiento *estándar*. Se exige de ella que sea siempre más o menos, invención, que el profesional reaccione en cada caso de modo original. Esto significa que las profesiones requieren dotes muy especiales, que sólo se dan en individuos determinados (Ortega y Gasset, 1983, Vol. 9, p. 693).

Y más adelante agrega:

en la profesión liberal la ocupación pertenece a lo más personal de la persona. Ésta es, en principio, inseparable de aquella. Ahora bien, un esfuerzo continuado que no nos viene impuesto desde fuera, sino que emerge del propio sujeto hasta el punto de que sólo sumergido en él se siente feliz es lo que llamamos vocación (Ortega y Gasset, 1983, Vol. 9, p. 694).

En el oficio-profesión, la persona se siente alienada; en la vocación-profesión, la persona entrega su talento, responde con sobrecapacidad, creatividad, no con deberes.

10. La vocación interpreta originariamente la profesión

En una universidad donde sólo se enseñen los saberes específicos sin ninguna referencia a los humanismos y a las humanidades, la profesión tiene el peligro de caer en el anonadamiento de la persona, mientras que la enseñanza de las humanidades y del humanismo mantiene el dinamismo de la vocación-profesión. Pueden existir personas profesionales en los diversos campos del saber: filósofos, médicos, arquitectos e ingenieros; esto no significa que por ello tengan o vivan la vocación. Yo puedo ejercer o estudiar un oficio-profesión, aún sin vocación, pero sólo se enriquece la profesión en cuanto sea manifestación de la vocación. El oficio-profesión me ubica en la carrera, en los carriles de la sociedad; la vocación-profesión hace que se viva la profesión con talento creativo y personalísimo.

Para explicar esta relación entre vocación y profesión, Ortega y Gasset (1983) dice:

Las profesiones son figuras tópicas de vida que encontramos establecidas en nuestro contorno social. Podemos ejercerlas sin vocación para ellas, y entonces nos limitamos a repetir en nuestro comportamiento el repertorio de conductas que su figura tópica propone. Somos el médico cualquiera, el historiador cualquiera. Pero la auténtica vocación no coincide nunca con la profesión, sino que consiste en una interpretación original de ésta (Vol. 7, p. 65).

Esto da cuenta que en la vida social tenemos personas que ejercen su oficio-profesión, hacen lo que la sociedad necesita, renuncian a su libertad, y personas que viven su vocación-profesión; cuando impera lo primero, se produce una sociedad monótona, anquilosada y masificada, sin creatividad, con muchos oficios, pero sin misión personal; además, cuando se es profesional sin vocación, se es inauténtico: a mayor creatividad en la profesión, mayor autenticidad de la vocación.

11. La búsqueda de la verdad: el *ethos* universitario

La primera responsabilidad que tiene cualquier universidad es con la búsqueda libre de la verdad. Se trata de una búsqueda libre, por no estar atada a ningún poder ni a ninguna ideología. Algunos sectores académicos opinan que una universidad por ser católica está limitada en la búsqueda de la verdad, a lo cual se aduce que ser buscador de la verdad no equivale a negar a Dios, ni la búsqueda de Dios limita o va en detrimento de la verdad. La universidad se nutre de la *idea crítica* que funda la misión de la universidad, no del *concepto* de universidad. Cuando no se tiene una *idea clara* de la universidad, se cae en la dictadura de la función universitaria o en el mero y frío *concepto* de universidad.

La suerte de la humanidad está unida a la búsqueda de la verdad. La diferencia entre el hombre y el animal está en la búsqueda

de la verdad. El animal se adapta al medio, el ser humano lo transforma. Desde esta perspectiva de la universidad, concebida como búsqueda de la verdad, se entiende y se asume que toda investigación tiene razón de ser siempre y cuando esté en la búsqueda libre de la verdad, de lo contrario sería un artificio o un sofisma de distracción. La universidad no tiene la función de enseñar, más bien tiene la urgente y tensionante misión de transmitir la necesidad de la búsqueda de la verdad. Cuando “la verdad” se convierte en función o se cree poseerla, deja de ser verdad, pierde la libertad; el funcionario tiene intereses y antepone sus intereses personales, se deja atrapar por el sistema.

En algunos ambientes académicos aparece la disyuntiva entre libertad y verdad; para Estanislao Zuleta, retomando a Sartre, la libertad es el fundamento de la verdad (p. 25). Anteponer la libertad a la verdad es argumentar una dictadura, entendida la libertad en el sentido positivo de “ser libre para”.

Tiene razón el Papa Benedicto XVI (2005) al afirmar que la gran crisis de padece la sociedad actual es una crisis de verdad manifestada en el tema del relativismo. En la homilía en cuestión aludía a esa dictadura que no reconoce nada que sea definitivo y que deja sólo como última medida al propio yo y a sus deseos. Desde entonces su pensamiento y doctrina magisterial se ha centrado más contundentemente en hacer realidad su lema episcopal: “cooperador de la verdad”. Por eso la encíclica *Caritas in Veritate* (2008) propone ampliar el concepto de razón: “amor y verdad no son realidades externas al hombre, la fidelidad al hombre exige la fidelidad a la verdad que es la última garantía de verdad” (§ 9).

12. Eclipse del ser y quehacer de la universidad

¿Será que la universidad existe para profesionalizar la sociedad, es decir, para dotar de cargos públicos a la sociedad como: contadores, administradores, psicólogos, ingenieros, licenciados, abogados, incluso sacerdotes y teólogos? Si esta es la misión de la universidad, es

la persona la que se sirve y utiliza la universidad, sin que la universidad ejerza la misión de crear un universo: más bien la persona recibe el saber específico de su profesión, entra en la barbarie o dictadura de los especialismos que denunciaba Ortega y Gasset. En determinadas circunstancias, la universidad le cierra el mundo a sus universitarios, sólo les ofrece un conocimiento aplicado-instrumental, pero no un conocimiento universal. En cierta manera, profesionalizar significa que la universidad se identifica con la sociedad; a la sociedad hay que darle el sentido de la universidad, todo egresado de la universidad ha de salir con la ciudadanía universitaria, no sólo con un oficio-profesión. Cuando una universidad o una facultad sólo entrega un saber específico, técnico, profesional, pierde el sentido de universidad, de ahí la imperante necesidad de la interdisciplinaridad.

13. Sin las humanidades podemos padecer una mutación antropológica

Paradójico, pero necesario, las universidades hoy más que nunca están llamadas a dimensionar y propiciar la profundidad interior en sus estudiantes. Sin interioridad es imposible que surjan buenos proyectos de innovación e investigación. *Ensimismamiento y alteración* es el título de un escrito en el que Ortega y Gasset (1983) describe fenomenológicamente la diferencia entre el ser humano y el animal. Mientras el animal vive de estímulos provenientes del mundo exterior y cuando no los tiene duerme porque está volcado hacia lo otro que no es él, el ser humano posee la capacidad de explorar dentro de sí (Vol. 7, p. 83). El ensimismamiento implica dos privilegios: tomar distancia del mundo y de sus cosas y tener la facultad de meterse dentro de sí. Esta diferencia es lo que Ortega y Gasset llama “torsión radical” (p. 84), la cual marca un abismo sustantivo entre el hombre y el animal. La grandeza del ser humano no está exclusivamente en valerse de la técnica, saber utilizar computadores, comunicarse virtualmente, construir artefactos; está en su capacidad de interiorización.

Del ensimismamiento como capacidad de interiorización nacen la técnica, las buenas acciones y el cuidado del mundo exterior. San Agustín, gran maestro de la interioridad, argumenta que la única vía que conduce al ser humano a encontrar la verdad y la realización plena es la interiorización: “No vayas lejos, vuélvete a ti mismo porque en el interior de ti habita la verdad” (*De vera religione*, XLIX, 72).

La ausencia o deficiencia de interioridad fue precisamente la crisis antropológica que denunció el Papa Benedicto XVI en una homilía pronunciada en el monasterio de los monjes de La Cartuja:

El desarrollo de los medios de comunicación ha difundido y amplificado el fenómeno de la virtualidad, que corre el riesgo de dominar sobre la realidad. Cada vez más, las personas sin darse cuenta, están inmersas en una dimensión virtual a causa de mensajes audiovisuales que acompañan su vida de la mañana a la noche. Los más jóvenes, que han nacido ya en esta condición, parecen querer llenar de música y de imágenes cada momento vacío, casi por el miedo de sentir este vacío. Se trata de una tendencia que ha alcanzado un nivel tal que se habla de mutación antropológica (2011b).

Esta denuncia hace un llamado contundente al hombre universitario, donde la adicción a la tecnología está ocasionando una pérdida de lo humano.

Quien vive desde lo otro, preocupado únicamente por estar conectado con el mundo exterior, sólo estimula los sentidos en detrimento de la capacidad de interiorización. El permanecer tanto tiempo sumidos y conectados a un aparato digital va fraccionando la condición humana. La tecnología modifica la vida de las personas: al tiempo que la usamos, somos usados por ella. Está en nosotros no dejarnos esclavizar; el no utilizar racionalmente la tecnología conlleva al ser humano a la involución, por la falta de interioridad. No ser capaces de desprendernos o no usarla con racionalidad es involucionar. Formar en la interioridad es una necesidad acuciante de la universidad frente a la superficialidad y a la dispersión que ofrecen los medios de comunicación, donde la privacidad se confunde con la interioridad.

Referencias

- Bastida Freijedo, A. (2005). Salvación y elegancia de la vida. La metafísica ética de José Ortega y Gasset. *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*. (F. H. Llano et al, Eds.). Madrid: Tebar, 55-108.
- Benedicto XVI. (2005). Homilía de Ratzinger en la Misa antes del Cónclave. Recuperado de: <http://internetpolitica.com/uncategorized/homilia-de-ratzinger-en-la-misa-antes-del-conclave>
- Benedicto XVI. (2007). *Spe Salvi*. Roma: Editrice Vaticana.
- Benedicto XVI. (2008). *Caritas in Veritate*. Roma: Editrice Vaticana.
- Benedicto XVI. (2011a). Discurso de Su Santidad en el encuentro con profesores universitarios jóvenes (Basilica de San Lorenzo de El Escorial, viernes 19 de agosto de 2011). *Cristiandad*, LXVIII, 961-962.
- Benedicto XVI. (2011b). Homilía pronunciada en el monasterio de los monjes de la Cartuja (octubre 9 de 2011).
- Camargo Palencia, M. E. (2011). La universidad y las humanidades. La enseñanza de la humanidades en la universidad: un objeto histórico de saber y de poder. *Cuestiones de filosofía*, 13, 97- 112.
- Heidegger, M. (1991). *Ser y tiempo*. México: F.C.E.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias! La obsesión de latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Madrid: Debate.
- Orozco Silva, E. (2012). Es una obligación nuestra pensar la universidad que queremos y decírselo al país. *Alma Mater Universidad de Antioquia*, 610, 20-21.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente & Alianza Editorial.
- Ospina, W. (2012). ¿Para qué la cultura en tiempos de penuria? *Alma mater Universidad de Antioquia*, 612, 28-30.
- Rivero, D. (1969). *La universidad necesaria*. Santiago de Chile: Universidad de Los Andes.
- San Agustín. (1980). *Obras completas*. Madrid: BAC.

Universidad católica y mundo secularizado

*Pbro. Carlos Arboleda Mora**

Frente a la encrucijada de la universidad católica en el mundo secularizado, hay que decir que éste no rechaza a Dios sino la forma tradicional, a veces idolátrica, como las religiones lo han presentado. El problema del sentido sigue vigente y actuante en las sociedades secularizadas, pues éstas superan la inseguridad material, pero no la orientación humana. La universidad católica tiene vigencia en cuanto, partiendo de las categorías de *experiencia* y *testimonio*, provoque la sensibilidad por el sentido. Esto hace que sea necesaria una nueva forma de pensar tanto en filosofía y teología como en el método de las ciencias exactas y naturales. Lo más humano de lo humano puede estar en manos de la universidad católica.

* Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (Medellín). Magíster en Sociología por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma). Profesor interno de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Grupo de Investigación: “Religión y Cultura” (UPB, Medellín). Miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).
Correo electrónico: carlos.arboleda@upb.edu.co

1. La universidad católica y su encrucijada

En los inicios del siglo XXI, la universidad católica se encuentra en una encrucijada frente al fenómeno de la secularización. Esto crea diversos tipos de reacción que podemos sintetizar en dos:

- La universidad católica que se encierra en su confesionalismo, que declara abiertamente su identidad confesional católica y rechaza todo tipo de pensamiento alternativo en su interior. La formación que imparte es netamente confesional católica y permite la presencia de estudiantes y profesores de otros credos o ateos con la condición de respetar irrestrictamente dicha identidad. Manifiesta su total adhesión a una visión integralmente católica.
- La universidad católica que se seculariza totalmente, cambiando sus objetivos y su misión, y se coloca como una universidad abierta, pluralista y democrática, aduciendo una catolicidad amplia y total. Entra sin pudor a la carrera por el *ranking* y por el estatus de universidad democrática y pluralista que puede gozar de los beneficios del Estado. Se independiza completamente de la jerarquía eclesial y de las normas morales católicas.

2. Repensar la secularización

Para salir de tal encrucijada se proponen dos vías: repensar la secularización y repensar la razón, lo que permite una nueva manera de pensar la teología.

La secularización es un fenómeno irreversible en los campos de su despliegue: el conocimiento científico de la realidad física, la democratización de las relaciones y la crítica de las religiones como concepciones metafísicas del mundo y del hombre.

Al respecto, autores como Peter Berger (1968) han sostenido: “En el siglo XXI, los creyentes religiosos se encontrarán sólo en pe-

queñas sectas, amontonados juntos para resistir una cultura secular universal” (Berger, 1968, p. 3). Para entonces, las teorías de la secularización definitiva estaban de moda y se creía en el fin inmediato de las religiones y la religión. Todavía hoy hay autores que defienden la absoluta llegada de la secularización. Así Steve Bruce (2002, p. 2) plantea que la secularización arrasa en los siguientes campos:

- Apropiación por parte de los poderes políticos de las propiedades de la religión.
- Cambio de control religioso a control secular de varias de las actividades de las religiones.
- La declinación en la cantidad de recursos y tiempo dedicados a las actividades de la religión.
- La decadencia de las instituciones religiosas.
- La suplantación de conductas y motivaciones religiosas por criterios técnicos.
- El reemplazo de actitudes religiosas por normas empíricas y racionales.
- El abandono de interpretaciones míticas, poéticas y artísticas por descripciones científicas y técnicas positivas.

Sin embargo, después de 1980, comienza a hablarse de la crisis de las teorías de la secularización, y otra palabra comenzó a hacer carrera: la desecularización (Berger, 1999). En las últimas cuatro décadas, la influencia de la religión en la política ha revertido su declinación y ha llegado a ser más poderosa en cada continente y dentro de las grandes religiones. Antes confinada a la casa, la familia, el pueblo o el templo, la religión ha llegado a ejercer influencia en parlamentos, campañas, salones de negociación, protestas y motines. Alguna vez privada, ahora la religión es pública; alguna vez pasiva, la religión es ahora asertiva y comprometida; alguna vez local es ahora global (*cf.* Grim & Finke, 2010, Cap. 7; P.G.A.P., 2007).

La asunción de que vivimos en un mundo secularizado es falsa (Berger, 1999). El mundo hoy es furiosamente religioso más de lo que fue y más que nunca, lo cual significa que mucha de la literatura escrita por historiadores y científicos sociales sobre la teoría de la secularización está esencialmente equivocada (Berger, 1999, p. 2).

Queda la pregunta: ¿El mundo será secular? ¿El mundo será religioso?

Según la investigación de Norris y Inglehart (2004), tenemos las siguientes conclusiones:

- El proceso de la secularización se da inexorablemente en los países más desarrollados, en las sociedades posindustriales.
- La mayor práctica religiosa persiste en las sociedades agrarias.
- Los países agrarios tienen una tasa de crecimiento poblacional más alta que la de los países posindustriales, situándose los países industrializados entre los dos.
- La importancia de la religión es más alta en los países agrarios que en los países posindustriales e industriales.
- Los países posindustriales marchan más rápido hacia la secularización. La práctica religiosa semanal, la oración diaria y el aprecio por la religión son radicalmente menores en los países posindustriales (20-26%), medios en las sociedades industriales (25-34%) y altos (44-64%) en las sociedades agrarias.

Las conclusiones son que virtualmente todas las sociedades avanzadas industrialmente se están moviendo hacia orientaciones más seculares; todavía el mundo como un todo es tradicionalmente religioso como antes y la permanencia de la religión en las sociedades agrarias crea una distancia con el mundo posindustrial que puede producir conflictos.

Pero hay que mirar algunas otras conclusiones que permiten una reflexión adicional. Partiendo de la hipótesis de que hay dos tipos de religiosidad (convencional-institucional *vs.* personal-individual), se propone que hay una erosión de la primera y un crecimiento de la segunda (Tormos & Arroyo, 2010). Las sociedades posindustriales están llegando a ser indiferentes a los valores religiosos tradicionales, pero no están abandonando la espiritualidad privada o individual, pues la gente está interesada en el sentido y propósito de la vida. Así, cuando la supervivencia es incierta como ocurre en las sociedades preindustriales o agrarias, hay necesidad de seguridad, seguridad que da la religión. Cuando la supervivencia

está garantizada, como ocurre en las sociedades posindustriales, hay menos apoyo a las religiones tradicionales y a las prácticas religiosas establecidas, pero hay necesidad y búsqueda de sentido.

Esto indica que la universidad católica ya debe dejar de sostener una religiosidad tradicional, con ritos y prácticas propias de la sociedad rural, para pasar a ser un centro de despliegue, búsqueda e irradiación de sentido de la vida.

3. Repensar la razón

El litigio entre universidad católica y universidad laica se realiza en un campo donde nunca podrán encontrarse fe y razón. De un lado está la universidad tradicional católica, defendiendo una fe conceptual, una práctica fideísta y unos rituales propios de la sociedad agraria; del otro, la universidad laica defendiendo una razón instrumental y una razón científica positiva.

El problema hoy no es tanto la crisis fe-razón, sino más bien la crisis que hay, por una parte, entre la razón y la actual concepción de ella, y por otra parte, entre la fe y el conceptualismo de la fe. La relación fe-razón es mutuamente constructiva porque se puede ver cómo la fe no es absurda ni la razón es única. En este sentido, la universidad tiene que ayudar a descubrir otro tipo de racionalidad más completa, no reducida a la razón útil, instrumental y cuantificadora heredada de la Modernidad, sino una razón que dé cabida a otras maneras de pensar y a otros lenguajes y manifestaciones de la realidad (la contemplación, la poesía o el arte). Pero también la universidad ayuda a descubrir que la fe no es mera conceptualización o ritualidad, sino que es una experiencia que se racionaliza, aunque en términos diferentes a los de la racionalización científica. Dentro de esta tarea está mostrar que Dios es posible dentro del horizonte de lo humano y que la exclusión de Dios sólo puede llevar a falsificar la realidad y proponer recetas destructivas del hombre. Mostrar la posibilidad de una razón y de una ética integrales es parte del trabajo universitario en cuanto se busca la totalidad y no se queda en la visión parcial de la Modernidad,

y esto sólo se puede lograr cuando se le devuelve al hombre su lugar original de ser amparado por el bien, la verdad y la belleza.

La conciencia actual del cristianismo es conocedora de estas deficiencias presentes sobre todo en las iglesias occidentales, debido a los embates de la secularización. Es notoria el ansia de espiritualidad y de sentido en un mundo sometido al tráfico de información, producción y consumo. No es extraño, por tanto, que se descubran de nuevo los veneros místicos de la humanidad: religiones orientales, misticismo *suffi* entre los musulmanes, meditación trascendental. Dentro del cristianismo hay un redescubrimiento del maestro Eckhart, Dionisio Areopagita, Santa Teresa y San Juan de la Cruz. En la teología se vuelve a pensar en la sabiduría más que en la elaboración conceptual, y en la revelación vivida más que en un conjunto de verdades dogmáticas. La filosofía, cansada de dar vueltas en círculo o de caminar en laberintos sin salida, trata de mostrar la posibilidad de la revelación¹. La mística es el proceso para recibir el don.

Jean-Luc Marion plantea la posibilidad filosófica de la donación de Dios al hombre, y la capacidad de éste de ser tocado por la llamada. Los místicos muestran la realización de esa donación en una forma interior que se escapa a las trampas del concepto. La experiencia mística coloca al hombre en relación con ese fundamento último que sólo es posible expresarlo en términos simbólicos y que en la teología se ha llamado el *ágape*. Sólo una experiencia mística relaciona con Dios, una relación que constituye a los hombres como sujetos pasivos de la apelación y los constituye como amor y por amor. Quien ha tenido esa experiencia la comunica. Es su deber imperioso ser testigo de que ha sido elegido y ha sido llamado. No por deber ni por imposición, sino por su carácter difusivo, el amor impele a la acción testimonial.

1 Es especialmente notorio el esfuerzo de filósofos como Levinas, Jean-Luc Marion, Michel Henry, Jean-Louis Chrétien, por mostrar la donación del fenómeno pleno fuera de los marcos de la metafísica tradicional (cf. Arboleda Mora, 2007).

Esta acción testimonial es recogida en la Encíclica *Deus Caritas est* (§ 14) donde, gracias al ímpetu de la experiencia, *fe*, *liturgia* y *ethos* se convierten en la misma cosa: una simultaneidad de llamada, celebración y respuesta. Así, la liturgia y la ética no son reflexiones posteriores de quien ha tenido la experiencia, sino simultaneidad de quien ha experimentado el paso de la donación en la profundidad inmanente de su ser. Quien ha sentido el paso de Dios por las habitaciones de los hombres es quien tiene la experiencia del acontecimiento definitivo y, con temor, da testimonio de las incalculables posibilidades para la historia humana.

Lo que verdaderamente deben hacer los cristianos, ayudados de la tarea universitaria, es mostrar que el modelo cristiano de vivir es único, insustituible, plenamente humano y que, por tanto, quien sigue a Cristo está en la verdad de la vida y tendrá vida eterna. No es la adhesión a una doctrina, sino la respuesta a un llamado.

4. Conclusión

De todo lo anterior, podemos concluir:

- El fenómeno de la secularización es irreversible pero no debe ser pensado como contrario a la religión, sino como la oportunidad de una nueva forma de pensar la revelación y la manifestación de Dios. En un mundo secular ya no sirven los paradigmas agrarios, conceptuales, con una religiosidad simplemente cósmica o natural. La crítica de los maestros de la sospecha ha ayudado a repensar lo que verdaderamente es la relación con Dios y lo que es Dios como sentido, sea que se exprese como Amor o como Vida, que para el caso son sinónimos.
- Una sociedad posindustrial ya no necesita de la religión como refugio, seguridad y protección de las penurias materiales de la existencia. Necesita sí un sentido que le dé orientación, orden y significado a la existencia. La Iglesia allí tiene una gran labor como “proveedora de sentido” cambiando las funciones

tradicionales que ejercía por nuevas funciones enmarcadas en la experiencia de Dios y el testimonio del Amor.

- La universidad católica será, en este sentido, testimonio de amor. Este testimonio implica un servicio académico de alta calidad; pues hay que superar la idea de la universidad católica científicamente débil con muy buenos valores morales, y en su lugar crear e innovar a la misma altura de cualquier otra universidad de calidad. Pero además, ha de crear el ambiente para la experiencia de lo incondicionado, manifestado como Amor y como Vida en la historia de los hombres.
- Al ser testigo de esta experiencia, la universidad católica anuncia la posibilidad de “otro mundo” posible y se erige proféticamente como defensora de lo más humano de lo humano. Situar del lado del hombre es la opción de la universidad católica, pues no todo lo inventado es necesariamente bueno para el hombre.
- Los académicos católicos han de forjar esa “nueva manera de pensar” que recupere lo más profundo de la humanidad. Para ello habrá que recoger la propuesta de Jean-Luc Nancy (2008) de una desconstrucción del cristianismo (o declosión), entendida no como destrucción o como elaboración de otro sistema perenne, sino como desmontaje de los elementos añadidos al cristianismo en su curso histórico, para encontrar así el núcleo fundamental que no es otro que la experiencia de la alteridad y del amor. Esto implicará una nueva manera de hacer filosofía y de hacer teología, un giro radical.

Referencias

- Arboleda Mora, C. (2007). *Profundidad y cultura. Del concepto de Dios a la experiencia de Dios*. Medellín: UPB.
- Berger, P. (1968). A Bleak Outlook is seen for Religion. *New York Times*, 25 April, 3.
- Berger, P. (1999). *The Desecularization of the World*. Grand Rapids, Mich.: William B. Eerdmans.

- Bruce, S. (2002). *God is Dead: Secularization in the West*. Oxford: Blackwell.
- Castrillón López, L. A. (2011). La “vivenciación” filosófica: reivindicación del pensar- acontecer-actuar para generar un nuevo humanismo. *VI Jornadas de Filosofía Medieval. La mística medieval en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias, 26-29 de Abril.
- Grim, B. J. & Finke, R. (2010). *The Price of Freedom Denied: Religious Persecution and Conflict in the 21st Century*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton University Press.
- Marion, J.-L. (2007). La irracionalidad de una racionalidad sin razón. Entrevista con Silvio Guerra. *Huellas. Revista Internacional de Comunión y Liberación*, 3. Recuperado de: www.huellas-cl.com/2007S/03/lairracionalidad.html
- Nancy, J.-L. (2008). *La desclousión (Deconstrucción del cristianismo, 1)*. Buenos Aires: La Cebra.
- Norris, P. & Inglehart, R. (2004). *Sacred and secular: religion and politics worldwide*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- P.G.A.P. (2007). Pew Global Attitudes Project. Recuperado de: <http://pewglobal.org/reports/pdf/258.pdf>.
- Tormos, R. & Arroyo, L. (2010). *Secularization and the multidimensional concept of religiosity*. ISA World Congress, Göteborg.

El compromiso del maestro como formador

Luis Fernando Fernández Ochoa*

Alguna vez Alejandro Llano¹ pronunció una conferencia en la Casa de las Ciencias Humanas, en París, sobre la nueva tarea de la universidad en la sociedad del conocimiento, al término de la cual intervino un profesor canadiense de ciencia política llamado Clifford Orwin quien dijo que encontraba su intervención “*both inspiring and depressing*” (al mismo tiempo inspiradora y deprimente) (cf. Llano, 2008, p. 512).

No sé si a mí me irá a suceder lo mismo, porque el contexto es semejante. Lo que

* Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Director de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Profesor de Antropología Filosófica y Filosofía Moral.

1 Filósofo español (1943), autor de obras como: *Fenómeno y trascendencia en Kant* (1973), *Ética y política en la sociedad democrática* (1981), *Gnoseología* (1982), *La nueva sensibilidad* (1988), *El humanismo en la empresa* (1991), *Humanismo cívico* (1999), *El diablo es conservador* (2001), *Metafísica y lenguaje* (1984), *El enigma de la representación* (1999), *La vida lograda* (2002), *Deseo, violencia, sacrificio* (2004), *Cultura y pasión* (2007), *En busca de la trascendencia* (2007) y *Metafísica tras el final de la Metafísica* (2008).

Orwin encontraba “inspirador” era que alguien *todavía* hablara de la tradición académica, la cultura humanística y científica, la formación profunda de los estudiantes, la búsqueda de la verdad, la investigación libre y rigurosa, y la enseñanza exigente. Agradeció que el discurso de Llano no se hubiera centrado en los manidos lugares comunes del discurso educativo actual: la competitividad, la internacionalización, las necesidades de los empleadores, la gestión económica de las universidades, las relaciones con el entorno y toda la jerigonza a la que ya estamos acostumbrados. Ahora bien, lo que desconcertaba a Orwin y contribuía a “deprimirle” era que nuevamente se estuviera debatiendo sobre temas que él daba por muertos y enterrados (cf. Llano, 2008, p. 513), como el amor desinteresado a la verdad, la investigación pausada que no busca un impacto inmediato y cuantificable, sino la calidad de lo que se descubre y la docencia como servicio y fruición.

Podría ser que se me invitara a ser más realista, a poner los pies sobre la tierra y a discurrir como lo hacen los autores más actuales. De hecho hace unos días un colega me decía que las cosas había que verlas como lo que son y aceptar, con entereza, que son eso y nada más. Pero es en esta situación, precisamente, donde el cristianismo, y más concretamente el profesor de una universidad católica como la nuestra, pueden y deben ofrecer una palabra esperanzadora y luminosa, aunque signifique nadar a contracorriente; al fin y al cabo, como dice la poetisa estadounidense Ella Wheeler Wilcox (1850-1919): “*No hay azar ni fatídico destino/ que burlen, estorben o dominen/ la firmeza de un alma vigorosa*” (Wheeler Wilcox, 2011, p. 524).

La universidad católica debe tener el Evangelio en sus entrañas; por eso el interés por la visibilidad y los rangos mercantiles (*rankings*) no la pueden conducir a un activismo frenético en el que no quede tiempo para lo personal, para lo sustancial, porque “*¿De qué le sirve al hombre ganar el mundo entero si pierde su vida?*” (Mt 16, 26). Sólo si nos preocupamos por las “entrañas palpitantes” del hombre será posible tomarle el pulso a la realidad, pero mientras sigamos descuidando lo que el hombre es para ocuparnos preferentemente de lo que hace estaremos olvidando lo principal. No se

trata de dar este o aquel curso de humanidades, sino de humanizar todos y cada uno de los cursos y todos los quehaceres universitarios, es decir, de poner al hombre en el centro de nuestras preocupaciones y de que la antropología subyacente a nuestro trabajo académico sea coherente con la visión cristiana del hombre.

Cuentan que el escritor católico francés, Julien Green² (1900-1998), desilusionado de que la Academia de Francia estuviera más interesada en los honores que en la literatura como exploración del alma, dimitió a su escaño y se lo explicó así a su amigo Tassani: “He dejado la Academia porque me era ya insoportable y no tenía nada que hacer allí, y me siento ahora mucho más libre. ¿Acaso llegaremos al Paraíso bordados de medallas y de títulos? Afortunadamente, no”.

También de Francia era un militar y aristócrata que ostentaba el título de vizconde. En una reunión familiar estaba relatando sus hazañas en una expedición en Marruecos, en donde logró acopiar una considerable cantidad de información geográfica y etnológica con la cual escribió *Reconnaissance au Maroc* (De Foucauld, 2000), libro por el que alcanzó gran fama y que le valió la medalla de oro de la Sociedad de Geografía de París y una distinción de La Sorbona. De pronto, una pequeña sobrina suya le puso una de sus manos sobre las rodillas, y le preguntó: “Tío, has hecho cosas maravillosas por Francia. Y por Dios, ¿qué has hecho?”. Esa inquietante pregunta de la niña dejó a este hombre sin palabras. Después de mucho pensarlo concluyó que no había hecho absolutamente nada por Dios y que tenía gran renombre, pero tampoco había hecho nada ni por sí mismo ni por los demás: por eso decidió consagrarse al servicio de Dios y del prójimo. Así vino a convertirse en el Padre Charles de Foucauld, también conocido como Beato Carlos de Jesús, uno de

2 Entre sus obras se destacan: *Panfleto contra el catolicismo francés* (1924), *Diario I, II, III* (1938-1946), *El viajero en la tierra* (1988), *Leviatán* (1993), *Medianoche* (1979), *Varuna* (1994), *Si yo fuese usted* (1989), *Moirá* (1971), *Sur* (1953), *El malhechor* (1980), *Cada hombre en su noche* (1988), *Los años fáciles* (1970), *El otro* (1996), *Quiénes somos* (1972), *Lo que resta del día* (1972), *La libertad* (1974), *La noche de los fantasmas* (1976), *Lugar de perdición* (1992), *Países lejanos* (1988), *Las estrellas del sur* (1992), *París* (2005).

los más fieles testigos contemporáneos de la experiencia de Dios en medio del mundo y el fundador de la llamada “espiritualidad de la relación” en sus dos dimensiones, la humana y la divina: relación de amor con Dios y relación de amor con las personas que compartimos la vida (cf. Vasquez Borau, 2004).

Tanto Green como Foucauld sintieron una imperiosa necesidad de la *verdad vital*, aquella que sólo aparece al calor de la coherencia y la honradez consigo mismo y cuya obra es la veracidad. Probablemente los dos, en un momento dado, se hicieron una pregunta semejante a la que en medio de la crisis anterior a su conversión se hiciera Paul Claudel: “¿Por qué no soy feliz?”.

Ambas historias nos llevan a formularnos unas preguntas: ¿Para qué estoy yo aquí, en esta universidad? ¿Por qué y para qué soy profesor universitario? ¿Cuál es el propósito de mi trabajo? Intentemos reflexionar sobre estos interrogantes, centrándonos en las actitudes y en las virtudes que un docente universitario debe hacer día a día.

1. El trabajo intelectual

Al escribir Sertillanges³ sobre la vocación intelectual se refiere al empeño de aquellos que no se dedican a las tareas académicas de modo accidental, sino que atienden una llamada del Espíritu a dedicarse metódicamente a la tarea feliz de estudiar, con entusiasmo y parsimonia: un trabajo que tiene ciertamente muchas compensaciones, pero que exige un género de vida austero y disciplinado; por eso los llama “atletas de la inteligencia” (Sertillanges, 2003, p. 17) porque, como los del deporte, tienen que contar con privaciones y entrenamientos y porque requieren una alta dosis de perseverancia y sacrificio.

3 Antonin Dalmance Sertillanges (Clermont-Ferrand, 1863-Sallanches, 1948). Dominicano francés y profesor de filosofía del Instituto Católico de París. Autor, entre otras obras, de *La filosofía de santo Tomás de Aquino* (1910), *La vida intelectual* (1920), *Catecismo de los incrédulos* (1930) y *La filosofía de las leyes* (1949).

Como dijo el escritor y Primer Ministro británico Benjamín Disraëli: “*Haced lo que queráis, con tal de que os guste de verdad*”. Esa es quizás la primera condición para llevar una vida intelectual: que nos guste, porque sólo de este modo será posible consagrar nuestro tiempo y nuestro corazón al estudio, sin desesperar a causa de la soledad, el esfuerzo y la fidelidad que la lectura y la reflexión requieren.

El ascetismo y la sobriedad son las obras cotidianas del trabajador intelectual; por eso el auténtico profesor hace ofrenda de sí mismo al Dios de la verdad y bebe diariamente el cáliz cuyo sabor es a un tiempo exquisito y amargo (cf. Sertillanges, 2003, p. 21-22). Cuando digo ascetismo me refiero a la necesidad de valorar el tiempo, de emplearlo para trabajar, de ser laboriosos, diligentes y constantes de modo tal que no se nos pase la vida poniendo primeras piedras de edificaciones que nunca se concluyen, sino que nos distingamos por hacer un trabajo bien hecho desde el principio hasta el final, porque “la regla de oro del trabajo intelectual puede traducirse así: no toleres ni medio trabajo ni medio descanso. Entrégate por entero o bien relájate por completo” (Guitton, 2005, p. 39).

Cuando digo ascetismo hago referencia a la lucha por alcanzar “la pureza de la soledad” que favorece el recogimiento y la concentración, según San Agustín, y por evitar la “impureza” consistente en la dispersión que lleva a dilapidar el tiempo y a desparramarse por doquier como lo hace el novelero.

La vida intelectual requiere ser vivificada por la soledad, el silencio, la serenidad y la quietud. Desde luego, estas serían las condiciones ideales, que no siempre dependen enteramente de nosotros; lo importante, como indica Jean Guitton⁴ es encontrar la “atmós-

⁴ Jean Guitton (1901-1999) Escritor y filósofo. Miembro de la Academia Francesa y de la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Catedrático en la Universidad de Montpellier. Autor de *El tiempo y la eternidad en Plotino y Agustín de Hipona* (su tesis doctoral en Letras); *La filosofía de Leibniz*; *La actualidad de San Agustín*; *El pensamiento moderno y el catolicismo*; *Newman y Renan*; *Crítica de la crítica*; *El problema del conocimiento y del pensamiento religioso*; *El problema de Jesús y*

fera” apropiada para el trabajo intelectual, disponer un refugio, una habitación en la que “todo en ella sea calma e incitación” (Guitton, 2005, p. 43) y, por supuesto, que corresponda a lo que cada uno de nosotros es: algunos necesitamos libros, orden y silencio, otros serán capaces de trabajar sobre una pila de documentos sobre la que se “encarama” su inspiración, como decía Víctor Hugo. Lo importante es poder trabajar a gusto, poder pensar, poder estudiar, y eso cada uno sabe dónde lo puede hacer mejor: a Paul Valéry, por ejemplo, le encantaba la “ayuda” que encontraba en el trajín de un puerto, mientras que Guitton prefería trabajar solo y lejos del ruido.

A propósito de esto Julián Marías en una bella obra llamada *El oficio del pensamiento* (1970) dice que, hasta hace pocos decenios, las personas dedicadas al menester intelectual estaban hechas de calma y holgura, mientras que hoy en día

hacen demasiadas cosas, tienen cargos públicos, hacen vida social, presiden comisiones, hacen declaraciones a los periodistas, hablan por el radio, aparecen en la televisión, forman parte de innumerables asociaciones, intervienen en la política de su país y de los otros. Temo que les falte en muchos casos tiempo, más aún calma para pensar. El pensamiento supone un repliegue, un retraimiento o retiro a las soledades de uno mismo, a su intimidad silenciosa (Marías, 1970, p. 410).

El sosiego es imprescindible para equilibrar información y pensamiento, un tema que inquieta a Marías, a quien asombra cuántas cosas “*saben*” los intelectuales, de cuántas cosas están enterados, cuántas revistas leen, cuántos libros reseñan en las notas de pie de página; por eso se pregunta: ¿cuánto piensan realmente los que tantas cosas saben?; una pregunta que lo lleva a otra: ¿ante una cuestión

el fundamento del testimonio cristiano; Diario de la cautividad; El nuevo arte de pensar; El problema de Jesús; La existencia temporal; La Virgen María; Pascal y Leibniz; El trabajo intelectual; La vocación de Bergson; El genio de Pascal; La Iglesia y los laicos; Desarrollo del pensamiento occidental; Lo que yo creo; Teilhard y Bergson; Claudel y Heidegger; Dios y la ciencia: hacia el metarrealismo; Mi testamento filosófico; Aprender a vivir y a pensar; El héroe, el genio y el santo; El absurdo y el misterio; Silencio sobre lo esencial; Historia y destino; Historia de mi búsqueda; Justificación del tiempo.

cualquiera, qué es lo primero que hace un intelectual? ¿buscar bibliografía o ponerse a pensar? (Marías, 1970, p. 411)⁵.

Un intelectual está llamado, por lo menos, a repensar, a no repetir sin antes haber digerido las ideas que difunde, a interrogar y a poner la información de la cual dispone a contraluz. Sólo aquel profesor que ha reflexionado rigurosamente, que ha vivido una cantidad suficiente de esfuerzos, luchas y superaciones puede hablar con cierta *autoridad*:

El problema es que mientras menos pensamos, más infrecuente se va haciendo el pensamiento; y a mayor infrecuencia de pensamiento más simulación de vida intelectual, más palabras sin inspiración, más investigadores sin vocación, más repetidores cotizados, más simplismos, mayor vulnerabilidad social y, en consecuencia, más desmoralización. Por eso el intelectual no sólo tiene que ser erudito, necesita ir más allá, tiene que acercarse a la realidad, responsabilizarse de ella, dar cuenta de ella e incitar a que otros tomen conciencia de lo que suele pasar desapercibido (Fernández Ochoa, 2004, p. 106).

Esta tarea requiere calma y sosiego; por eso decíamos antes que el silencio y la soledad son connaturales a la vida intelectual. Sin embargo es necesario precisar que soledad no es ni aislamiento ni individualismo, todo lo contrario; la vida intelectual es, de suyo, *solidaria* y el pensador un comprometido social que con vistas a poder influir positivamente no se desgasta en mil actividades, ni se ajusta demasiado a las prácticas imperantes, ni se deja convertir en un “divo” exuberante, sino que lleva una vida discreta y se mantiene a una prudente distancia de todo aquello que pudiera desvirtuar su oficio de estudioso y de intérprete de la realidad.

5 Relata Romano Guardini en su *Diario* que para escribir su *Ética* no abrió ni un solo libro, para evitar errar el camino y plantearse cuestiones distintas a las que se había propuesto. Lo que hizo fue analizar la vida concreta y atenerse a la realidad. Dicho de otra manera, no partió de conceptos sino de los fenómenos mismos tal y como los encontró (Guardini, 1985, p. 62; citado por López Quintás, Madrid, 2000, p. XXXV-XXXVII).

José Luis L. Aranguren (1994) dice que, para que el intelectual pueda ser *conciencia moral de la sociedad* (p. 638), debe conjugar soledad, discreción, independencia, compromiso y solidaridad. El intelectual debe ser *solidario* porque se debe ante todo al bien social, y *solitario*, porque sólo así podrá defenderse de las presiones sociales y de las conspiraciones gremiales, para cultivar la veracidad y el rigor (cf. Aranguren, 1976, p. 99-100).

El profesor universitario ejerce la solidaridad al hacerse “compañero de viaje” de sus alumnos y sus colegas, lo que significa acompañar críticamente a todo el que aspire al bien, a la verdad, la justicia y la libertad, con la certeza de que “en ese viaje no hay estación final, que no puede apearse uno a medio camino, y que el viaje dura tanto como la vida” (Aranguren, 1996, p. 262).

La soledad y el silencio facilitan las tareas del pensar, pero no son más que condiciones propicias para aquello que constituye la auténtica misión del maestro: el *encuentro*⁶ y el *servicio* educativo. Podríamos decir que el auténtico encuentro se prepara en la soledad; por eso en las *Cartas de autoformación* dice Romano Guardini que “el recto callar es el contrapolo viviente del recto hablar”, y que por eso

se nota en el que habla si viene del silencio o no. Lo que proviene del silencio tiene plenitud y riqueza (...) hablar sin silencio se convierte en cháchara. Sólo en el silencio brota la vida, se adensa la energía, se clarifica la interioridad, y los pensamientos e imágenes logran una forma precisa. Cuando se habla desde el silencio, lo que pensamos interiormente adquiere su forma auténtica (Guardini; citado por López Quintás, 2000, p. XXVI).

La universidad ha de ser un lugar de *encuentro interpersonal* y de *integración* de los diversos aspectos de la vida humana. El encuentro es, precisamente, lo que hace que puedan ser unificados existencialmente aspectos que suelen verse como opuestos: interio-

6 Para profundizar en el tema del “encuentro” cf. Guardini, 2000, p. 186-197.

ridad y exterioridad, corporeidad y espiritualidad, temporalidad y eternidad, obediencia y libertad. De ahí que ofrecer una *formación integral* significa que cada docente se esfuerza para que esos conceptos no sean entendidos como opuestos y dilemáticos, y para ello emplea el más eficaz de los medios pedagógicos: la *cercanía*. Por eso escribe Guardini que “yo únicamente soy capaz de comprender algo cuando (...) logro establecer una *relación*” (Guardini, 1997, p. 7) y que “si ‘existencia’ significa algo, es ante todo *unidad*” (Guardini, 1965, p. 21; citado por López Quintás, 2000, p. XXXVIII). Tarea esta que exige la frescura del niño, la paciencia del pescador, la persistencia del leñador, la creatividad del artista, la disciplina del militar y la benevolencia del anciano.

2. La ilusión por los alumnos

Julián Marías en un breve y hermoso libro suyo titulado *Breve tratado de la ilusión* (1985) nos hace caer en la cuenta de que la palabra ilusión tiene en español un significado que no posee en las demás lenguas. *Ilusión* se deriva del latín *illusio*, sustantivo procedente del verbo *illudere*, cuya forma simple es *ludere*, derivado a su vez del nombre *ludus*, que significa “juego”, pero con una especificidad: *ludus* es el juego que conlleva acción, mientras que *iocus* es el juego de palabras.

Illudere es jugar, bromear, burlarse, divertirse ridiculizando y, por ello, dañar y destruir. *Illusio* es burla y escarnio y coincide con la voz griega *eironeia*, ironía. En la Vulgata, el término *illusio* aparece en el Salmo 37, 8 como “engaño”, y en Isaías 66, 4 como “mala suerte” o “desgracia”. En varios diccionarios aparecidos entre los siglos XV al XVIII la acepción continúa siendo negativa: en uno será “brincarse” o “engañar” a alguien, en otro significa “burlarse”, en un tercero será entregarse a imaginaciones quiméricas, y en uno más ser presa de encantamientos y falsedades.

A la luz de lo que acabamos de ver se entiende por qué cuando a alguien se le llama “iluso” se le está diciendo que está engañado o que ha sido falsamente persuadido. Pero resulta que en el siglo XIX

comienza a gestarse una visión positiva de la palabra ilusión. En un diccionario de 1875 aparece por primera vez una concepción positiva al definir ilusión como *un objeto concebido en la fantasía que haría la felicidad del individuo si se realizase, pero que casi siempre raya en lo imposible*. Pero será María Moliner, en su *Diccionario de uso del español*, quien en 1967 consigne una acepción realmente optimista, en estos términos: *“alegría o felicidad que se experimenta con la posesión, contemplación o esperanza de algo”*.

En la poesía romántica española también se puede advertir el paso del sentido etimológico a una acepción positiva, tanto en Espronceda⁷ como en Zorrilla⁸ que la identifican con la esperanza, la justificación definitiva de la vida y la “pretensión de felicidad” (Marías, 1985, p. 34).

Mucho podríamos decir sobre la ilusión, pero en aras de la brevedad consignemos que se trata de una dimensión de la vida humana, y que por ello la Antropología Filosófica y la Metafísica se ocupan de su dilucidación. *Marías la define como “un deseo con argumento”* (Marías, 1985, p. 59), *lo que significa que el deseo, cuyo contenido es no intencional, se convierte por obra y gracia de un argumento, es decir, de una motivación vital lo suficientemente consistente, en un proyecto biográfico*.

Esta era la idea a la que me interesaba llegar para desarrollar el tema de la ilusión de los profesores por sus alumnos. Partiendo de la etimología de la palabra *ilusión*, es decir, de la acepción negativa,

7 José Ignacio Javier Oriol Encarnación de Espronceda y Delgado (1808-1842). Considerado como el más destacado poeta romántico español. Algunas de sus poesías son: *El Pelayo*, *Sancho Saldaña o el castellano de Cuéllar*, *El estudiante de Salamanca*, *El Diablo Mundo*, *Canción del pirata*, *El mendigo*, *El reo de muerte o Canción del cosaco*, *Desesperación*, *Himno al sol* y *Oscar y Malvina*.

8 José Zorrilla y Moral (1817-1893). Poeta y dramaturgo español. Algunas obras suyas son: *Ira de Dios*, *La Virgen al pie de la Cruz*, *A una mujer*, *Canción*, *El niño y la maga*, *Plegaria*, *La luna de enero*, *Los Cantos del Trovador*, *La Leyenda del Cid*, *Para verdades el tiempo y para justicias Dios*, y *La azucena silvestre*.

resulta obvio que en una universidad como la nuestra, cuyo proyecto educativo está cimentado en el *humanismo cristiano*, resulta inadmisibles que un profesor aproveche su posición para ridiculizar o escarnecer a un alumno o a cualquier miembro de la comunidad universitaria. Al llamarse cristiana, nuestra universidad hace una opción radical por *Cristo, verdadero Dios y verdadero hombre*, y con base en el Evangelio propende por la defensa y promoción de la *dignidad humana*, y, por ello, el respeto y la delicadeza en el trato han de ser imperativos éticos fundamentales en esta casa, de donde se sigue que todo aquello que dañe o destruya a las personas debe ser reprobado enérgicamente y contrarrestado positivamente con la luz y la fuerza amorosa de las enseñanzas del Señor Jesús.

Ahora bien, partiendo de la acepción positiva de la palabra, sólo si sentimos ilusión por nuestros estudiantes, si los incluimos en nuestro proyecto vital y los valoramos como personas, nos libraremos de un ejercicio de la docencia que nos convierta en mercenarios de la educación o en simples instructores que capacitan para desempeñar un oficio.

El maestro de una universidad católica debe distinguirse porque no se entiende a sí mismo como un funcionario ni tiene un enfoque utilitario de la educación, sino que se siente llamado a “transmitir el gozo íntimo y profundo que se experimenta en el trato con las realidades del espíritu” (Llano, 2008, p. 525), y porque su trabajo cotidiano tiene un doble propósito: *la búsqueda de la verdad y la vida bien lograda*, que es tanto como decir que día a día entabla el diálogo entre la fe y la razón, entre los que no tiene por qué haber ninguna oposición, porque la vida es unidad (cf. Sertillanges, 2003, p. 27).

Ese *gaudium de veritate*, como dice el Beato Juan Pablo II (1990), “el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla” (§ 1), impulsa al profesor a compartir sus hallazgos con sus colegas y sus alumnos, al calor de la *amistad*.

El maestro que ama lo que hace, ese *profesor vocacional*, no ve competidores en los otros miembros del claustro, sino compañeros de camino con los que puede compartir sus intereses intelectuales,

de quienes puede aprender aún más y de los que se deja ayudar, al tiempo que procura ayudarles. De ese modo puede restarle importancia a los pequeños roces cotidianos y disfrutar con los éxitos de aquellos con los que trabaja codo a codo (Llano, 2008, p. 521).

Romano Guardini (2000) afirma que “el verdadero conocimiento sólo es posible desde la *complicidad*” (p. 227); por ello, si se parte de la *indiferencia*, sólo se constata, se registra, se hace lo que hasta cierto punto puede hacer una computadora, que tiene la capacidad de almacenar y procesar información, pero no logra hacer nada creativo ni solidario con ella.

Pero si por alguien debe sentirse ilusionado es por sus alumnos, sentirse obligado moralmente a dedicarles tiempo —que, como dice Séneca (1984, p. 15), es lo más valioso que podemos dar—, a interesarse por ellos, a escucharlos, a conversar con ellos sobre la disciplina a la cual se dedican, sobre sus lecturas, ideas, proyectos, iniciativas, aficiones y preocupaciones; y si es creyente, a plantearles el problema de Dios, a presentarles a *Jesucristo* como el mejor de los amigos e impulsor del auténtico desarrollo de cada persona (Benedicto XVI, 2008, § 1), a invitarlos a un *encuentro personal* con Él y a ofrecerles, con toda naturalidad, un testimonio alegre de fe que los lleve a comprender que es posible *santificar* su tarea ordinaria, el trabajo de cada día; que es posible buscar la perfección cristiana a través de su tarea profesional hecha con la mayor perfección humana y por *amor a Dios*.

Un maestro prestigioso por su saber y *confiable* por su proceder no sólo estimula a sus estudiantes a ser excelentes profesionales, sino que puede aprovechar para orientarlos éticamente, para forjar en ellos —a la luz de su ejemplo— un *criterio* informado por virtudes como la prudencia, la justicia, fortaleza, la templanza, la laboriosidad, la responsabilidad, la disciplina, la honestidad, la lealtad, la coherencia, la austeridad, la modestia, la gratitud, la puntualidad y la solidaridad⁹.

9 Sobre el significado de las virtudes, cf. Guardini, 2006; Pieppler, 1976.

Un maestro que se hace amigo de sus discípulos puede irlos formando (*paideia*, *Bildung*), esto es, puede ir sacando de ellos (*educatio*) su contenido más verdadero (cf. Marías, 1985, p. 95), para que llegue a ser realidad la máxima de Píndaro: “llega a ser el que eres” (*Pítica* II, v. 73). Además, con los alumnos más destacados y prometedores, el maestro puede ir haciendo escuela de pensamiento y preparando con toda calma el relevo generacional de su cátedra. Con toda razón Alejandro Llano (2008) dice que la universidad, asumida como un modo de vida, “representa sobre todo un homenaje a la amistad” (p. 522).

La amistad nacida de la docencia genera la ilusión; por eso

si los estudiantes no esperan ilusionados la llegada del maestro¹⁰, su presencia, su enseñanza, no funciona para ellos como maestro, sino a lo sumo como “docente” o “profesor”. Si el maestro, por su parte, no siente ilusión por su menester, y concretamente por sus discípulos, en grado muy alto por algunos, su función es una forma deficiente, una degeneración de una vocación. Uno y otros tienen que *esperar*, anticipar, sentir complacencia, asociarse a las trayectorias ajenas. Si esta ilusión falta, la auténtica función no se cumple (Marías, 1985, p. 96).

3. Búsqueda de la sabiduría

Educar no es informar, es forjar y formar el intelecto, formar el espíritu, formar el cuerpo. Forjar a la persona entera. Formarla para que se realice plenamente, para la búsqueda del sentido de su vida, para que su trabajo y sus relaciones sean dignificantes, para que sepa elegir y sus miras sean altas.

En cuanto universidad es nuestra obligación ofrecer una educación excelente cuyos frutos sean profesionales de la más alta ca-

10 En un diálogo que sostienen Sócrates y su discípulo Glaucón, el maestro afirma que, en el bien, la verdad suprema se identifica con lo divino, ante lo cual el discípulo experimenta un éxtasis de veneración y, lleno de entusiasmo, exclama: “¡Estás hablando de algo insuperablemente bello!” (Platón, *República*, 509b).

lidad; pero el aporte esencial de una universidad católica ha de ser la formación de seres humanos que *sepan vivir* como tales, personas *inteligentes moralmente*, esto es, personas capaces de trazarse un plan de vida y de luchar por él, personas capaces de adoptar principios universales y de actuar de una manera congruente con ellos, personas capaces de creer y de trascender, personas íntegras, responsables, leales, honestas y respetuosas de la ley (*cf.* Lennick & kiel, 2006). Más aún, no seamos cristianos vergonzantes, atrevámonos a plantearle a nuestros alumnos la posibilidad y la hermosura de un estilo de vida *magnánimo* cuya ley y medida sea el *amor* y en el que la claridad de la misericordia y el servicio generoso disipe las tinieblas de la arrogancia y el egoísmo que hacen pusilánime al hombre y destruyen la sociedad.

La universidad católica ha de distinguirse por ofrecer *múltiples claves de orientación* para “vivir en un mundo pluralista sin volverse relativista” (López Quintás, 2000, p. XXXII), para discernir lo bueno de lo malo y lo verdadero de lo falso, para encontrar la plenitud del sentido, para sentir profundamente y “para vibrar interiormente con todo lo noble, lo bello y lo verdadero” (López Quintás, 2000, p. XXXIII), esto es, para otorgarle a la existencia una orientación *sapiencial*.

En una época espiritualmente descolorida, una universidad fundamentada en Cristo debe educar en *plan sinfónico*, es decir, formar hombres y mujeres con “*finura de espíritu*” (Pascal, 1977, p. 30-31) que se tomen en serio la vida, capaces de comprometerse consigo mismos y con la sociedad, de responderle generosamente a Dios y de buscar la madurez personal por *vía de elevación*.

La universidad católica debe formar personas de extraordinaria calidad humana y con una mentalidad renovada, lo que significa pasar de una “cultura del poder y del dominio” a una “cultura del servicio” (Guardini, 1981, p. 25-26), porque lo que nos ha situado al borde del abismo ha sido el *ethos del bienestar*. Por ello es necesario un cambio de paradigma: el *ideal de la posesión y el dominio* ha de ceder el puesto al *ideal del respeto y la solidaridad* (López Quintás, 2000, p. XXIII).

Creo que todos podemos coincidir en la importancia del ejemplo; por eso, si queremos formar personas con inteligencia moral, nosotros los maestros tenemos que ser testimonios vivos de tal forma de inteligencia. Eso era lo que más atraía de Jesús: “*La gente estaba admirada de cómo enseñaba, porque lo hacía con autoridad y no como sus maestros de la Ley*” (Mt 7, 29).

Expresado de otra manera, una universidad como la nuestra debe contribuir a la adquisición y al desarrollo armónico de las llamadas “inteligencias múltiples”¹¹, entendidas como diversas maneras de florecer y orientarse en la vida; por ello, además de desarrollar “competencias” y “habilidades” profesionales, formará personas con “capacidades” *interpersonales e intrapersonales*, porque “no hay universidad propiamente en las escuelas donde, a la transmisión de los saberes no se una la formación enteriza de las personalidades jóvenes” (Escrivá de Balaguer, 2009, p. 25).

Forjar personas es conducir las a la *elevación de su espíritu*, y para ello contamos con la tradición cultural del cristianismo que transmite a las más sencillas tareas plenitud humana (Escrivá de Balaguer, 2009, p. 32). La universidad está llamada a remover co-

11 La *inteligencia lingüística*, que capacita para escuchar, pensar, hablar, leer, narrar y recordar; la *estético-musical*, que capacita para el disfrute de la belleza y dispone para el bien y la verdad, nos hace flexibles, desarrolla el sentido del ritmo y ayuda a llevar una vida equilibrada y armónica; la *lógico-matemática*, que desarrolla el raciocinio y enseña a pensar y a proceder con orden y rigor; la *espacial*, que sirve para pensar con imágenes, hacer experimentos mentales, imaginar e inventar; la *cinestésicocorporal*, que es la inteligencia de todo el cuerpo, la que nos ayuda a expresarnos de modo adecuado, a movernos con agilidad, a aproximarnos a los demás de manera adecuada, a manipular los más variados instrumentos, a practicar deportes y bailar; la *naturalista*, que nos hace sensibles hacia todas las demás formas de vida y cuidadosos del entorno; la *intrapersonal*, que nos permite saber de nosotros mismos, para saber para qué se es bueno y para qué no, para identificar nuestros talentos básicos, reflexionar sobre las metas de la vida, y situar la vida en una perspectiva trascendente; y la *interpersonal*, que nos capacita para el encuentro con los otros, para entender a las personas, comunicarse e interactuar con ellas, para sentir empatía por otros seres humanos, para dirigir un grupo y conducirlo hacia un fin común, para hacer amigos y resolver conflictos (cf. Gardner, 2001; Armstrong, 2001).

razones, espolear la pasividad y despertar las fuerzas que dormitan. El carácter “católico”, universal de nuestra universidad, nos compromete a incitar a la demolición de las barreras que dificultan el entendimiento mutuo entre los hombres; a fomentar un clima de comprensión y de concordia de los espíritus y las naciones; a buscar, decir y oír la verdad; a formar una *mentalidad de servicio* y un *espíritu de convivencia* y a promover la responsabilidad política, es decir, la preocupación por el *bien común* y la justicia social (Escrivá de Balaguer, 2001, p. 117).

Por todo lo dicho, la universidad no debe limitar su misión a procurar a los estudiantes una formación que les habilite para ejercer después una determinada tarea profesional. Ha de procurar también una educación más general, dirigida a que el estudiante adquiera aquellas *convicciones* y *actitudes* que le han de servir para orientar su conducta individual y social (Del Portillo, 2009, p. 96).

En suma, un maestro universitario debe mantener una visión de conjunto que les permita a sus estudiantes *integrar* esas convicciones en un proyecto de vida coherente. Los maestros han de transmitir a los estudiantes conocimientos sólidamente adquiridos que les ayuden a descubrir el sentido de la propia existencia:

No basta enseñar a producir, a rendir, a ganar. Lo que importa de verdad es aprender a vivir rectamente (...). A la vez, no ignoro que mantener la visión de conjunto del saber es tarea difícil. Hay poco tiempo y mucho que hacer. Si tuviera que dar un consejo, aunque me gustaría más bien pedirlo a muchos profesores, sugeriría fomentar la amplitud de miras: saber regalarse grandes libros, seguir temas importantes de actualidad, conversar con sincero interés sobre el trabajo y las ideas de nuestros colegas, fomentar el diálogo interdisciplinar, ser dóciles a la verdad y humildes de inteligencia para rectificar o recomenzar cuantas veces sea necesario (Echevarría, 2009, p. 113).

Referencias

Aranguren, J. L. L. (1976). *Conversaciones con...* Madrid: Paulinas.

- Aranguren, J. L. L. (1994). El buen talante. *Obras completas 2*. Madrid: Trotta.
- Aranguren, J. L. L. (1996). Entre España y América. *Obras completas 5*. Madrid: Trotta.
- Armstrong, Th. (2001). *Inteligencias múltiples*. Bogotá: Norma.
- Benedicto XVI. (2008). *Cariitas in veritate*. Bogotá: San Pablo.
- De Foucauld, Ch. (2000). *Reconnaissance au Maroc (1883-1884)*. Paris: L'Harmattan.
- Del Portillo, A. (2009). La universidad en el pensamiento y la acción apostólica de san Josemaría Escrivá de Balaguer. *San Josemaría y la Universidad*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Echevarría, J. (2009). No basta enseñar a producir, a rendir, a ganar. *San Josemaría y la Universidad*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Escrivá de Balaguer, J. (2001). *Es Cristo que pasa*. Madrid: Minos.
- Escrivá de Balaguer, J. (2009). Formación enteriza de las personalidades jóvenes. *San Josemaría y la Universidad*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Fernández Ochoa, L. F. (2004). El intelectual, profeta del presente. *La serpiente hermeneuta*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: F.C.E.
- Guardini, R. (1965). *Stationen und Rückblikke*. Würzburg: Werkbund.
- Guardini, R. (1981). Europa. Tarea y realidad. *Obras de Romano Guardini 1*. Madrid: Cristiandad.
- Guardini, R. (1985). *Wahrheit des Denkens und Wahrheit des Tuns*. Schöningh: Paderborn.
- Guardini, R. (1997). *La existencia del cristiano*. Madrid: BAC.
- Guardini, R. (2000). *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*. Madrid: BAC.
- Guardini, R. (2006). *Una ética para nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Guitton, J. (2005). *El trabajo intelectual*. Madrid: Rial.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*. Recuperado de: www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html
- Lennick, D. & Kiel, F. (2006). *Inteligencia moral*. Madrid: Aguilar.
- Llano, A. (2008). *Olor a yerba seca. Memorias 1*. Madrid: Encuentro.
- López Quintás, A. (2000). Estudio introductorio. En: Guardini, R. *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*. Madrid: BAC, p. XXXV-XXXVII.
- Marías, J. (1970). *El oficio del pensamiento. Obras VI*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marías, J. (1985). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza.
- Piepper, J. (1976). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Séneca. (1984). *Cartas morales I*. Barcelona: Orbis.
- Sertillanges, A. D. (2003). *La vida intelectual*. Madrid: Encuentro.
- Vasquez Borau, J. (2004). *Volver a Nazaret guiados de Foucauld y Luis Massignon*. Madrid: PPC.
- Wheeler Wilcox, E. (2011). Voluntad. *El libro de las virtudes*. Barcelona: Vergara.





**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.
La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones
será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea
(57)(4) 354 4565 o vía E-mail a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre,
e-mail y número telefónico.

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de L. Vieco e Hijas Ltda.
en el mes de mayo de 2013.