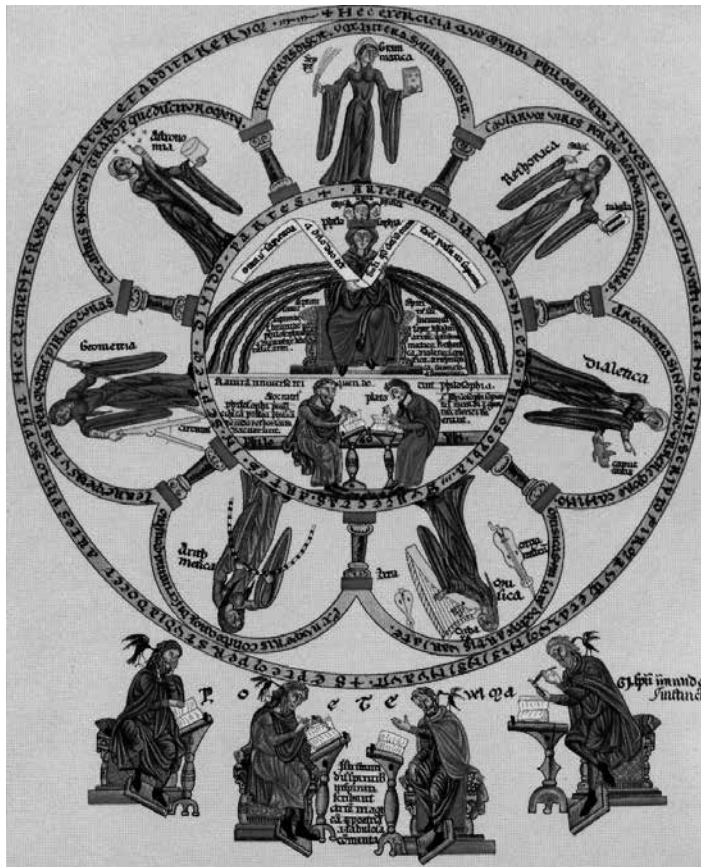


1

COLECCIÓN DE
INVESTIGACIONES
EN DERECHO

Universidad e investigación



Adriana María Ruiz Gutiérrez (compiladora)

Grupo de Investigaciones
en Derecho (GRID)



Universidad
Pontificia
Bolivariana

378
R934

Ruiz Gutiérrez, Adriana María, compiladora
Universidad e investigación / Adriana María Ruiz Gutiérrez
(compiladora) – Medellín: UPB, 2013.
84 p., 17 x 24 cm. (Colección de Investigaciones en
Derecho, No. 1)
ISBN: 978-958-764-143-1

1. EDUCACIÓN SUPERIOR – 2. UNIVERSIDADES –
3. INVESTIGACIÓN Y CIENCIA – 4. INDIVIDUACIÓN –
5 LUCHAS ESTUDIANTILES – I. TIT. (SERIE)

© Adriana María Ruiz Gutierrez
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Universidad e investigación

ISBN: 978-958-764-143-1

Primera edición, 2013

Escuela de Derecho y Ciencias Políticas

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

Rector General: Mons. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Pbro. Jorge Iván Ramírez Aguirre

Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Álvarez Jaramillo

Editor: Juan José García Posada

Coordinadora de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Ana Mercedes Ruiz Mejía

Corrector de estilo: Adriana María Ruiz Gutiérrez

Carátula: Herrad Von Landsbergm, Iluminación de *Hortus Deliciarum*, 1180

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: 1206-21-11-13

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



Tabla de contenido

Presentación.....	5
<i>Adriana María Ruiz Gutiérrez</i>	
Innovación y universidad	11
<i>Alejandro Llano</i>	
Universidad e individuación Fenomenología de la individuación y de la formación como transducción de información	31
<i>Germán Vargas Guillén, Lina Marcela Gil Congote</i>	
Universidad-biopolítica Razones para las nuevas luchas estudiantiles	49
<i>Carlos Enrique Restrepo</i>	
La universidad en tensión: entre la cultura y la barbarie	63
<i>Juan Carlos Moreno Romo</i>	
Sobre los autores.....	79

P Presentación

*Adriana María Ruiz Gutiérrez*¹

“Las universidades son escuelas de educación y escuelas de investigación. Pero la razón primordial de su existencia no se hallará sólo en el conocimiento transmitido a los estudiantes, o en las oportunidades de investigación proporcionadas a los miembros de la facultad” (Whitehead, 1965, p. 136). Tanto la educación como la investigación pueden ser administradas por instituciones distintas a la propia universidad, e incluso a menor costo: las bibliotecas, los textos escolares, los aficionados, las redes virtuales de información, han difundido todo tipo de conocimientos. La información es, por lo tanto, cada vez más eficiente y vertiginosa. De manera que lo que justifica la vida de la universidad no es, únicamente, la generación y transmisión de los saberes, sino más bien, y ante todo, *la vinculación entre el conocimiento y el gusto de vivir, mediante la consideración imaginativa de la enseñanza y la investigación*. En palabras de Whitehead: “La universidad imparte información, pero la imparte *imaginativamente*. Por lo menos, tal es la función que debe desempeñar en la sociedad. Una universidad que falle en ese aspecto no tiene razón de existir” (1965, p. 136).

1 Abogada. Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Coordinadora del Grupo de Investigaciones en Derecho (GRID) de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Pontificia Bolivariana. Magister en Filosofía Contemporánea por la Universidad de Antioquia (Medellín). Especialista en Derecho Administrativo por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín).

El escenario universitario vincula, pues, el conocimiento y los hechos de la vida social mediante la imaginación, con todas sus combinaciones y posibilidades. La imaginación, propia de la educación e investigación, capacita a los miembros de la comunidad universitaria para construir una visión intelectual que provea nuevas y mejores alternativas para la existencia humana, así como para conservar el gusto de vivir mediante la sugestión de propósitos satisfactorios (Whitehead, 1965, p. 136).

La enseñanza y la investigación disponen de la imaginación, a fin de cultivar y potenciar la fuerza del espíritu humano durante toda la vida. Según Whitehead, el problema reside, justamente, en que “los que son imaginativos tienen escasa experiencia, y los que poseen experiencia poseen poca imaginación. El necio actúa por imaginación sin conocimientos; el pedante actúa por conocimiento sin imaginación. La tarea de la universidad consiste en unificar la imaginación con la experiencia” (Whitehead, 1965, p. 136). Una y otra son esenciales a la idea de universidad, así como a sus Facultades, especialmente a la del discernimiento o del juicio. La Facultad de Derecho y Política contradice, por principio, toda opinión derivada de su mera utilidad: “La opinión piensa mal; no piensa, traduce necesidades en conocimientos. Al designar los objetos por su utilidad, ella se prohíbe conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla” (Bachelard, 1974, p. 16). El saber del derecho y de la política, con toda su amplitud metafísica, filosófica, literaria, histórica, ética, impide la posesión de meras opiniones o generalizaciones provisionales sin comprensiones reales y efectivas. Por ello, el conocimiento en general, y el jurídico-político en particular, es a menudo problemático. Pero, además, la facultad del juicio exige una comprensión imaginativa de la organización de la vida social, así como las acciones, afecciones, razones y hábitos de sus actores. Las dinámicas sociales y sus efectos deben ser considerados e interpretados de forma imaginativa por los miembros de la Facultad. La imaginación es, pues, una manera de iluminar los hechos. Esta connotación de suficiencia propia de la imaginación, en directa relación con el conocimiento, es una *conditio sine qua non* de un saber como el jurídico-político que se pretende efectivo respecto a la realidad.

La imaginación obra, además, extrayendo los principios generales que se aplican a los hechos, tal como existen objetivamente, así como sobre las consecuencias que se derivan de los mismos. Whitehead nos enseña que la imaginación libre, y al mismo tiempo, disciplinada, nos capacita para construir una visión intelectual más seria y responsable. La expansión y tecnificación de los saberes universitarios encubren, sin embargo, el peligro de olvidar los fines de la universidad. Los saberes técnico-científicos han sustituido a los saberes fundamentales del desarrollo teórico y práctico para todo acto de vida: teología, filosofía, derecho, literatura, lenguas, arte, historia, antropología, política. Estos saberes *prácticos*

respecto a la vida, a diferencia de los técnico-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 imaginar un acto siempre nuevo y defensor de la pluralidad humana. Al respecto, Martha Nussbaum sostiene que los saberes, especialmente los humanísticos, estimulan la imaginación, la creatividad, y al mismo tiempo, el rigor en el pensamiento (2010, p. 20-26). La vida contemporánea, con todos sus avatares, complejidades e incertidumbres, requiere por tanto una refundación completa de las condiciones y fines del saber en orden a la creación, la transformación y la vigencia. Esta reforma implica una orientación de los espíritus hacia la invención de nuevos sentidos. Dicha orientación requiere, por supuesto, de la imaginación intelectual, en tanto constituye la verdadera función de la universidad. Aquí no hay contra-argumento válido: “Una universidad es imaginativa o no es nada —por lo menos, nada útil—” (Whitehead, 1965, p. 140-141).

El uso y el cumplimiento de estas condiciones determinan la eficiencia de las Facultades de la universidad. Según Whitehead, en una Facultad eficiente se encuentran reunidas sus dos funciones de educación e investigación:

¿Quiere usted que sus profesores sean imaginativos? Anímelos a investigar.
¿Quiere que sus investigadores sean imaginativos? Hágales entrar en comunicación intelectual con los jóvenes que están en el período más vehemente e imaginativo de la vida. Haga que sus investigadores se comuniquen con mentes activas, plásticas y que tienen el mundo por delante. La educación es la disciplina para la aventura de la vida; la investigación es la aventura intelectual (1965, p. 143).

La investigación provee, justamente, la frescura que el conocimiento exige en sus procesos de construcción y transmisión. El conocimiento siempre tendrá algo nuevo. Se puede tratar incluso del conocimiento más antiguo; pero, de una u otra manera, éste deberá llegar a los estudiantes con originalidad e importancia inmediata. Whitehead recuerda aquí la función del erudito: “hacer revivir la sabiduría y la belleza que, si no fuera por la magia que él realiza, quedarían perdidas en el pasado” (1965, p. 144). La universidad con sus distintas Facultades debe orientar su trabajo al *descubrimiento* y la *invención*, a fin de encontrar formas de vida más humanas. De manera que la eficacia de la universidad no debe medirse simplemente en las ideas originales de sus profesores y estudiantes expuestas en folletos, revistas, libros y demás, sino también en los efectos que produce la generación del pensamiento en la propia existencia y, por supuesto, en la vida social. Esto es precisamente lo que distingue a una Facultad universitaria de una asociación comercial: la agrupación de estudiosos se estimulan recíprocamente y

determinan libremente sus actividades, a fin de transformar las propias realidades (Whitehead, 1965, p. 145).

En esta comunidad de relaciones, ideas y transformaciones se desarrollan la enseñanza y la investigación de las Facultades universitarias. Con Whitehead, Nussbaum, Derrida, y muchos otros, podemos preguntar: *¿Cuáles son las condiciones efectivas que requieren las facultades de humanidades, y entre ellas, la de derecho, para cumplir la misión transformadora de la universidad?* Sobre esta pregunta se fundan la enseñanza y la investigación en las humanidades, en tanto intentan comprender el concepto de hombre, la figura de la humanidad en general. Esta función de comprender y 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, ya que 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 la importancia de la imaginación y el conocimiento propio de la enseñanza y la investigación en las humanidades en general, y en derecho y política en particular: porque 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. La investigación es, por lo tanto, esencialmente necesaria, ya que sus procesos de comprensión, interpretación y explicitación se gestan y dinamizan en el marco de los acontecimientos humanos. 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, escisiones y rupturas de los eventos y acontecimientos del mundo de la vida social.

La investigación es un horizonte que guía la crítica, es decir, el examen, juicio o análisis con rigor e imaginación, sin presuposiciones ni condiciones. La enseñanza y la investigación se constituyen allí en acontecimientos del pensamiento, por cuanto el pensamiento deviene, únicamente, mediante la crítica, el interrogante, el cuestionamiento o la afirmación de todo aquello que puede decirse o escribirse públicamente concerniente a la verdad (Derrida, 2002, p. 47). Con el acontecimiento del pensar, se hace evidente la característica esencial que define a la universidad como un espacio de libertad, conocimiento, imaginación e independencia. Bajo esta particularidad, la docencia y la investigación en derecho y política trascienden sus propias y concretas especificidades, para complejizar sus ámbitos teórico-prácticos con los saberes propios de la filosofía, la teología, la antropología, la historia, la economía, la sociología, la teoría literaria, la lingüística, la traducción, el psicoanálisis, etc. De esta manera, apostamos por una orientación de sus saberes y sus prácticas en relación con los saberes en general,

y en especial con las humanidades. El resultado de esta propuesta consiste en la mayor utilidad e influencia que pueda generarse para los estudios generales en derecho y política, de modo que los estudiantes puedan imaginar el bosque por medio de los árboles, es decir, el conocimiento en general a través de las distintas categorías del pensamiento, y por supuesto, para el propio conocimiento que se vivifica en su relación con los problemas, hechos y alternativas propios de la existencia humana.

Por lo anterior, el Grupo de Investigaciones en Derecho (GRID) se ha propuesto crear la “Colección de Investigaciones en Derecho” como un espacio académico que nos permita *repensar* críticamente algunos temas, problemas y alternativas respecto a nuestro trabajo como profesores e investigadores. Esta tarea nos hace expectantes de una *comunidad por venir*, capaz de escuchar las resonancias del presente y participar en la generación de nuevas respuestas que nos permitan entender nuestros ejercicios a partir de sus finalidades éticas, políticas e históricas. Este primer número incluye los aportes de los profesores Alejandro Llano (Universidad de Navarra, España), Germán Vargas Guillén (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), Carlos Enrique Restrepo (Universidad de Antioquia, Medellín), y Juan Carlos Moreno Romo (Universidad Autónoma de Querétaro, México). Agradecemos especialmente a la profesora Amalia Quevedo (Universidad de La Sabana, Bogotá) y al profesor Henry Solano Vélez (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín) por su amable participación en los encuentros en los cuales estos escritos fueron puestos en común y sometidos a discusión.

Referencias

- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
- Whitehead, A. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.

I Innovación y universidad

Alejandro Llano¹

El tiempo configura las universidades, pero siempre se corre el riesgo de que las erosione. La cuestión decisiva es si una institución universitaria sabe cómo innovar, cómo suscitar y gestionar lo nuevo: si lo inédito se inscribe en su interno proyecto o es algo que le sobreviene por sorpresa y casi a traición.

Más difícil que inaugurar una institución y lograr que alcance su normal funcionamiento es conseguir que mantenga su altura y vitalidad a lo largo de muchos años. Porque parece inevitable la tendencia al cansancio y al decaimiento de casi todos los empeños humanos. Suele llegar un momento histórico en que todas las posibilidades interesantes se manifiestan como ensayadas y la única perspectiva posible es la repetición y la rutina, la resistencia ante un implacable desmoronamiento que veladamente acecha.

1 Profesor ordinario de Filosofía en la Universidad de Navarra (Pamplona, España). Obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura y el Premio Nacional Fin de Carrera. Tras haber estudiado en las universidades de Madrid, Valencia y Bonn, se doctoró en la Universidad de Valencia con una tesis sobre la metafísica de Kant. Además de sus trabajos sobre la filosofía del idealismo alemán, ha estudiado cuestiones de ontología y teoría del conocimiento en Aristóteles y Tomás de Aquino, en diálogo con los planteamientos del análisis lógico-lingüístico. Sus libros se ocupan de problemas de ética, filosofía política, teoría de la cultura y antropología.

El inevitable temple de melancolía que conlleva esta visión cíclica de la historia es característico de la concepción clásica, de matriz griega, que impera en el paganismo precristiano. En el otro extremo parece encontrarse la modernidad europea, con su fe en un progreso lineal e indefinido. Ahora bien, hay algo de engañoso en esta interpretación de los tiempos modernos como la época de un optimismo inquebrantable. Hans Blumemberg (1976) ha mostrado que el concepto de conservación (*Selbsterhaltung*) es una de las claves de la conciencia moderna. En la medida en que el hombre ya no se percibe a sí mismo como radicalmente originado por un Dios providente que vela por cada persona, se da cuenta de que la tarea primordial es asegurar su propio mantenimiento en el ser y salvaguardar su identidad, en un contexto material y social que —al no entenderse como teleológicamente orientado— pierde lo que antes tenía de ordenado y definido. El objetivo de nuestra existencia ya no es entonces el “vivir bien” de la ética tradicional, sino el “sobrevivir” de la concepción mecanicista del mundo. El horizonte trascendente se esfuma de manera lenta pero implacable (Blumemberg, 1983, p. 137-139).

La manera como la modernidad se sitúa ante lo nuevo está cruzada por la paradoja que ya se apunta en lo dicho hasta aquí. Según ha señalado Boris Groys (1992), la peculiaridad de la interpretación moderna de la innovación estriba en la expectativa de haber alcanzado lo definitivamente nuevo, que elimine la posibilidad de que se genere algo ulteriormente nuevo, y que asegure el dominio de la novedad encontrada a lo largo del futuro. Tal es la actitud de la Ilustración, propugnadora de la irrupción de una nueva época caracterizada por el crecimiento ininterrumpido y el dominio de las ciencias positivas de la naturaleza. En cambio, el romanticismo consideró la fe en la racionalidad científica como algo definitivamente perdido. El marxismo, por su parte, estableció la esperanza de un interminable futuro socialista o comunista. El nacionalsocialismo confiaba en un ilimitado dominio de la raza aria. Mientras que en las artes plásticas cada corriente moderna —desde el arte abstracto hasta el surrealismo— se consideró a sí misma como la última y definitiva clave estética. La representación postmoderna del fin de la historia se distingue de la postura moderna —concluye Groys— solamente por la convicción de que ya no cabe esperar el definitivo advenimiento de lo nuevo, sencillamente porque ya está aquí (Groys, 1992, p. 10).

Lo que ha salvado a la universidad de esta cadencia inercial y conservadora —con el nihilismo como último horizonte— viene dado por el hecho decisivo de que hunde sus raíces institucionales en la mentalidad cristiana premoderna, de manera que no se encuentra atrapada ni en el mitológico eterno retorno de lo mismo, ni en la utopía de la novedad que se mantendrá inalterable en el futuro, ni en el imperativo de la autoconservación a ultranza. Justo porque puede inspirarse a un tiempo en la metafísica del surgimiento originario, típicamente creacionista, y en la articulación entre tradición y progreso característica de la mejor modernidad, la

idea de universidad debe entenderse como esencialmente ligada a la innovación. Constituye, en consecuencia, una institución que se puede hurtar al ritmo fatal de ascenso, plenitud y decadencia que acompaña tanto a las corporaciones clásicas como a las contemporáneas y que, por cierto, encontró en el barroco hispano una de sus versiones paradigmáticas.

La universidad guarda una relación esencial, en cada época, con las nuevas realidades. La historia intelectual de Occidente nos enseña que, cuando las universidades se han olvidado de que la innovación es su más característica seña de identidad, han caído en un academicismo rancio, en una prepotencia orgullosa y hueca que las ha vaciado de contenido y ha oscurecido su misión, hasta el punto de que han llegado a ser socialmente irrelevantes. En cambio, cuando ellas mismas han desempeñado el papel de nacedero de las mutaciones, se han situado en la vanguardia de la historia, han estado en la rompiente del conocimiento nuevo, y se han ganado el reconocimiento del liderazgo que les corresponde en el terreno de la *auctoritas*, del saber públicamente reconocido, como dice Álvaro d'Ors.

El amor a la tradición no es en modo alguno incompatible con el afán de progreso. Porque una tradición que no se renovara mostraría a las claras que está muerta, y sería entonces una carga mostrenca que hubiera que arrastrar no se sabe por qué. De otra parte, el progreso es imposible si no surge de una historia pujante que florece en brotes nuevos como muestra de una vitalidad incontenible. Según señaló Hannah Arendt (1984), si la idea de progreso pretende implicar algo más que un cambio en las relaciones y un mejoramiento de la realidad, contradice al concepto kantiano de dignidad de la persona humana, porque intentaría conducirnos más allá de lo humano, es decir, hacia lo inhumano (Spaemann, 1983, p. 130 ss.).

Las vicisitudes de la cultura contemporánea nos han llevado a redescubrir el papel central del concepto de tradición. Baste recordar a Hans-Georg Gadamer y su crítica al prejuicio contra todo prejuicio (1984, p. 31-74), consecuencia de una reposición de la tradición, que vuelve a ser una noción vigente y respetable. Bien entendido que la relevancia de la tradición sólo es viable si logramos liberarla de su cárcel tradicionalista. Como han advertido entre otros Robert Spaemann (1980) y Alasdair MacIntyre (1990), el tradicionalismo conservador no es sino una imagen especular del progresismo liberal. Ambas líneas de pensamiento son deudoras de un malentendido acerca de la historia humana. En cambio, la genuina idea de tradición está arraigada en la compleja y plural realidad de los caminos que llevan a los hombres y a las mujeres a perfeccionarse a sí mismos, al tiempo que perfeccionan las obras de su mente y de sus manos.

La tradición es el lugar natural de la palabra cargada de sentido, esa difícil palabra verdadera que la universidad busca con desnudo y cultiva amorosamente. Fuera

de un ambiente fértil, en la intemperie cosmopolita y atemporal de la neutralidad racionalista, la palabra se desangra, palidece y acaba por perder su vida propia. Ya no es vehículo del pensamiento e instrumento de comunicación, ya no es signo vivo de “presencias reales”; se reduce a su funcionalidad informativa, pierde su dimensión subjetiva y su significado histórico.

Por otra parte, la lealtad a la identidad propia no debe confundirse con un conservadurismo a ultranza, incapaz de distinguir la savia fluida de la corteza reseca. Apegarse al detalle accidental, simplemente porque antes se hizo así, muestra que la fidelidad a la misión institucional comienza a vaciarse y va siendo sustituida por la estolidez.

No es casual que John Henry Newman (1974; 1976), el pensador contemporáneo que mejor ha entendido la esencia de la universidad, sea también el teólogo de la historia que comprendió con una sagacidad extraordinaria la diferencia entre la falsa y la verdadera tradición. Tal diferencia viene dada por el hecho de que la tradición auténtica es capaz de evolucionar de manera homogénea y renovarse para dar cabida a su propio desarrollo interno y a las cambiantes vicisitudes del entorno cultural y social; mientras que la falsa tradición es la que detiene su devenir en una especie de corte temporal, mitificando un presente cualquiera, llamado —como todos los demás— a ser absorbido por el pasado.

Según vislumbró T. S. Eliot, donde el tiempo pasado y el tiempo presente se dan cita es en el tiempo futuro. Primacía antropológica del futuro que viene avalada por la metafísica finalista aristotélica y por la contemporánea comprensión de la persona en términos de proyecto. No es el hombre —ni ninguna de sus creaciones— cosa acabada o suceso cumplido. El hombre es el protagonista de la innovación. Y la principal capacidad de inauguración humana no se refiere a productos externos a él. La creatividad de la persona apunta a la persona misma, a su proyecto de ser, que es para Heidegger más propiamente humano que el ser que ya se es. El hombre utiliza su potencialidad de innovación para recrear su propio ser. El acto creativo se refiere primordialmente al propio y personal proyecto de ser. La sabiduría cristiana ha solido comparar la humana condición con el *status viatoris*, con la situación de quien está volcado hacia la meta que tiene por delante, sin preocuparse en exceso por el camino que lleva recorrido. El tramo importante de la trayectoria vital es el que falta por andar.

La innovación exige, sobre todo, anticiparse. Lo que se requiere para tal anticipación no es sólo conjeturar el preciso momento de emprenderla sino el arrojo para llevarla a cabo. Arrojo que tiene como contrapeso, no ya la cobardía, sino la humildad, porque el anticiparse exige muchas veces contener el ansia de prevalecer sobre otros, moderar la precipitación y situarse en una posición de aparente

inferioridad. El que quiera encontrarse siempre a la cabeza de la carrera no suele ser el que llega a estarlo cuando de verdad interesa: en la meta.

Para la universidad, el nombre actual de fidelidad a su propio proyecto es “innovación”. Esta exigencia puede resultar incómoda para la razón perezosa, dispuesta a repetirse *ad nauseam* con tal de no realizar el esfuerzo de pensar lo nuevo. Pero es la única forma efectiva de que la institución académica llegue a ser —cada vez más— ella misma.

La vinculación de la universidad con lo nuevo no es un lugar común de la retórica de la innovación, que constituye un conglomerado de tópicos en el mercado empresarial y tecnológico de nuestros días. Se trata de una especie de “relación trascendental”, de una referencia que se sigue de la esencia misma de los estudios superiores. Porque la razón de ser y el núcleo más íntimo de la universidad es la adquisición y transmisión del conocimiento teórico y práctico. Pues bien, si algo ha dejado establecido la mejor filosofía clásica y contemporánea es que el saber no consiste en un simple cambio sino en una novedad pura. Llegar a conocer no es ni un movimiento ni una producción: no es *kínesis* ni *poiésis*; es operación neta, acción perfecta, *praxis teleia*. El saber no es resultado. Es emergencia pura. No es un final. En sí mismo se encuentra el fin (Aristóteles, *Metafísica*, IX, 6, 1048 b 18-35; *Ética a Nicómaco*, VI, 2, 1139 b 3-4; cf. Ackril, 1997, p. 142-144). El conocer constituye un valor añadido neto. Es escueto crecimiento. Representa un avance, pero no hacia alguna cosa distinta de quien conoce, sino hacia el propio cognoscente (Aristóteles, *Acerca del alma*, II, 417 b 6-8; cf. Llano Cifuentes, 1990, p. 19-20).

Se sigue de esto que, si se parte acríticamente de las condiciones iniciales ya dadas, no cabe esperar ningún resultado que añada algo a lo ya sabido. Para lograr el saber nuevo, es preciso salirse fuera de los supuestos. En esto consiste el genuino ejercicio de la inteligencia.

Si, por el contrario, nos limitamos al mero campo de los hechos y de las relaciones formales entre datos, nos hallamos en pleno positivismo nominalista, lejos de aquello que según Wittgenstein constituye lo más difícil en filosofía: realismo sin empirismo. Lo nuevo brilla entonces por su ausencia. Y, como resultado, la idea misma de universidad palidece. Para que la universidad reencuentre su alma, para que se oriente decididamente hacia la innovación, es imprescindible inaugurar un insólito modo de pensar que sea capaz de moverse en escenarios contrafácticos, es decir, que no sacralice los presuntos hechos ni se someta dócilmente a las valoraciones culturales imperantes.

El ambiente en el cual la capacidad de innovación investigadora y formativa brota con fuerza no es otro que el de la libertad personal y comunitaria. Ahora bien, la

libertad de investigación y de pensamiento no equivale a la anarquía. Una de las “mentiras románticas” —por utilizar la expresión de René Girard— consiste en pensar que la ausencia de normas facilita la creatividad, cuando lo cierto es que lo único que propicia es la pereza y el desorden. No hay clichés más estables y monótonos que los románticos, como ha advertido Groys (1992, p. 26). Lo nuevo no es sólo lo no previsto: es también, inicialmente, lo desordenado, lo desconectado y puntiforme. Si no se superara esta fase liminar, se incurriría en una paradoja semejante a la detectada en el *Menón* platónico: lo nuevo no se podría conocer como tal porque se escaparía de todo criterio de reconocimiento; ni siquiera sabríamos si es nuevo o viejo, a falta de identificación comparativa. (Si no se admite la identidad ontológica —como es el caso de algunas posturas postmodernas radicales— no hay posibilidad de comparación, y el propio concepto de lo nuevo se problematiza). De ahí que el esfuerzo creativo no sólo implique espontaneidad y energía para la ruptura, sino también capacidad para dar con el orden que a lo nuevo corresponde en cada caso.

Ahora bien, a la universidad actual lo que le sobra es organización. Lo que le falta es vida. Lo decisivo no es el modelo académico ni el contexto político, ni siquiera los recursos económicos de que disponga. No hemos de cuestionarnos qué universidad queremos, sino quién o qué es el ser humano que debemos desarrollar. Este planteamiento tiene una mayor radicalidad que el poner la atención en los planes de estudio existentes, en las nuevas carreras, o en los sistemas para organizar la vida académica. Porque el concepto del hombre es el factor decisivo de toda reforma universitaria. Reformar la universidad es renovar lo que Karl Jaspers llamó *la fuerza espiritual básica* de ella, fuerza vital que ahora se denomina con el antiguo y noble vocablo de *misión*: es decir, aquello que justifica la existencia en la sociedad de una institución determinada; lo que ella específicamente aporta a la comunidad en que vive.

Sólo las personas son capaces de generar novedades cuya fuente es siempre la vida del espíritu. De ahí que el esquema organizativo de las universidades deba estar al servicio de las personas, y no a la inversa. Las estructuras son un coste que se debe tratar de minimizar, para poder invertir más en recursos directamente encaminados a la docencia y la investigación.

Volvamos a las personas, de donde toda innovación surge y a donde toda innovación retorna. Procuremos facilitarles sosiego, tiempo, motivación y medios para que se pongan a pensar, para que se paren a pensar, para que no se atengan cansinamente a las cosas tal como les vienen dadas, para que no se agosten en la banalidad de los estereotipos, sino que consideren otros mundos posibles y miren la realidad desde perspectivas inéditas.

La novedad —dice Leonardo Polo— es una de las características intrínsecas de la condición humana. La estabilidad no es característica humana. Y tampoco lo es que en el pasado siempre exista un antecedente de lo que acaba de surgir, aunque mucha gente así lo piensa: si aparece algo de lo que no tenemos noticia, entonces consultamos a la historia (Polo, 1990, p. 18).

Es verdad que la historia es *magistra vitae*, pero no lo es que no haya nada nuevo bajo el sol. La persona humana siempre está inaugurando su acción, incluso en las operaciones más ordinarias de la vida. El hombre es el protagonista de la innovación. Esta potencialidad forma parte de la constitución humana.

Otra de las “mentiras románticas” consiste en reservar la creatividad innovadora para el individuo solitario o, como mucho, en relación bipersonal —amorosa sobre todo— con otro individuo de características irrepetibles. Cuando en realidad no sólo tiene razón René Girard al destacar la índole mimética del deseo, sino que cualquier logro de una auténtica novedad presenta una índole cooperativa.

La visión romántica según la cual la creatividad consiste en la profusión de chispazos geniales, puntiformes, anárquicos, espontáneos, ha mostrado hace tiempo su insuficiencia. El individualismo exagerado como motor de eficacia ha pasado a ser un fantasma, si es que alguna vez fue real: se ha convertido en una manifestación neurótica del poder. Porque un poder que pretende acrecentarse progresivamente a sí mismo se hace monstruoso, ya que el destino natural del poder es llegar a ser participado cada vez por más personas. Según ha dicho Leonardo Polo, la creatividad es:

(...) el modo de organización de las instituciones que sirve de cauce para la iniciativa de sus miembros. Este sistema se puede llamar liderazgo. El liderazgo no es el líder, sino aquel sistema de organización con el que todos los miembros de la organización actúan mejor que en cualquier otra. La creatividad es un sistema de colaboración (Polo, 1990, p. 26).

Tal conexión entre alumbramiento de lo nuevo y cooperación interpersonal es la esencial articulación de la *Universitas magistrorum et alumnorum*. Las verdades inéditas no se descubren por inspiración repentina: son fruto de un prolongado trabajo que resultaría inviable si no tuviera en su base la solidaridad de un grupo con aspiraciones comunes. Las teorías son redes, se ha dicho, sólo quien lance cogerá. Bella metáfora que hace pensar en la faena de una embarcación pesquera de bajura, en la que se requiere el esfuerzo conjunto de la tripulación para largar y recoger las redes; y en la tarea menos poética de un laboratorio de investigación donde el más pequeño hallazgo supone años de insistencia en operaciones aparentemente rutinarias.

El trabajo en equipo es la mejor terapia para el egoísmo. El egoísmo es un obstáculo mayúsculo para el desarrollo. La persona sola no se desarrolla, por altas que sean las metas que consiga (y no serán muy altas si las consigue solo). Diríamos, incluso, que el trabajo en equipo no es tanto necesario para alcanzar metas valiosas, sino para lograr la más valiosa de todas: que las personas *den de sí* lo más que puedan. No es un juego de palabras la casual coincidencia entre el *don de sí* por parte de los seres humanos, y el que éstos *den de sí* (en el sentido coloquial de la expresión: algo que no encoge, sino que da de sí). El hombre no se expande más que donándose a sí mismo a los demás.

El trabajo en equipo siempre ha sido —y hoy más que nunca— condición imprescindible para conseguir los objetivos docentes e investigadores que la universidad se propone. La labor formativa de las personalidades jóvenes sólo es posible si los profesores están básicamente de acuerdo en los objetivos que han de alcanzar y cooperan en el difícil empeño de orientar el esfuerzo de los estudiantes hacia el logro de un temple ético y científico que empiece a estar en sazón. Por otra parte, si hubo un tiempo en que el hombre de letras aislado podía acometer —aunque rara vez culminar— una gran obra de erudición, tal época ha pasado definitivamente a la historia. Hoy es preciso combinar habilidades tan diferentes entre sí como el dominio de lenguas clásicas y modernas, la paciencia para rastrear archivos, la lucidez para interpretar textos oscuros, la pericia en el manejo de las nuevas tecnologías del conocimiento y la competencia para comunicarse con otros equipos que realizan tareas complementarias. No hay ser humano que reúna todas estas destrezas ni que disponga de tiempo para acometer tan disparas tareas. Por el mismo motivo, los grupos de trabajo ya no pueden presentar una estructura jerárquica rígida, sino que han de ser conjuntos cooperativos de personas capaces de dialogar en un plano de igualdad, sin merma de la necesaria organización y de la imprescindible disciplina.

Si de la colaboración de las personas pasamos a la complementariedad de los saberes, la urgencia de la cooperación se hace aún mayor. Nuestra sociedad camina hacia configuraciones sociales progresivamente flexibles; ya no va a primar la transformación y el intercambio de mercancías sino la comunicación de conocimientos. Sucede que las fronteras convencionales entre las diversas disciplinas tienden a borrarse o, al menos, a perder su rigidez. Resulta notoria la actualidad y eficacia de una institución que considere de manera global las diversas ramas del saber y que facilite la interrelación de esos saberes dentro de ella misma. Vamos precisamente a un tiempo en el que habrá, sí, una gran especialización, pero a la vez una gran interdisciplinariedad.

La fulguración de la novedad sólo se puede producir con la fertilización cruzada entre diversos saberes. La metodología aplicada a un determinado problema

ofrece en ocasiones la clave para resolver otro aparentemente lejano; o bien la constelación de soluciones a aspectos parciales de una cuestión acaba por aportar el sentido del planteamiento general del tema. Y es que la dispersión de aproximaciones frecuentemente es fruto de la superficialidad. En cuanto se ahonda, los principios comienzan a converger hasta unificarse.

La interdisciplinariedad es hoy el camino abierto hacia lo nuevo. Atrincherarse frente a ella equivale a resistirse al cambio, alegando por ejemplo la solera de una asignatura o la importancia de un departamento. Argumentos que se vuelven contra quien los formula, porque denuncian un largo inmovilismo con el que ya es hora de acabar. Como la historia de la ciencia muestra claramente, lo único que se logra con estas actitudes cazurras es retrasar unas innovaciones que acaban imponiéndose por su propio peso.

Carlos Llano Cifuentes (2000; 2004) ha destacado que en las organizaciones conviene, no que unos dirijan y otros operen, sino que todos dirijan y operen a su nivel. Y sucede que las demandas de innovación surgen no pocas veces extramuros de la universidad. En la sociedad dialógica, ni la formación ni la indagación quedan encerradas en ningún coto institucional. Todos han de aprender constantemente y todos investigan en su lugar y a su nivel. Lo que la universidad aporta a este panorama de la difusión del conocimiento es justamente la función de síntesis, la posibilidad de unificar lo disperso. Claro aparece que, en un contexto de esta traza, sería letal para las instituciones formales de estudios superiores que se cerraran sobre sí mismas o pretendieran algún tipo de monopolio sobre el saber.

Ha llegado el momento histórico en el que la apertura de la universidad a la sociedad, objeto tantas veces de la retórica académica, se imponga como una necesidad ineludible, sin disolver por ello la especificidad de sus planteamientos propios. Lo que ahora le corresponde a la universidad es hacer de punta de lanza, especialmente en el campo de la formación fundamental y de la investigación básica. Se corre hoy el riesgo de que la dinámica globalizadora del mercado llegue a invadir el entero campo de la comunicación y la cultura (Rifkin, 2002). Es más, como ha señalado Slavoj Žižek, el peligro

no es sólo la tan deplorada mercantilización de la cultura (objetos artísticos que se producen para el mercado), sino también el movimiento *opuesto*, menos notorio pero quizá más crucial todavía: la creciente *“culturización” de la propia economía de mercado*. Con el desplazamiento hacia la economía terciaria (servicios, bienes culturales), la cultura es cada vez menos una esfera específica al margen del mercado, y cada vez más no sólo una de las esferas del mercado, sino su componente central (desde la industria del entretenimiento del *software* a otras producciones de los *Media*). Lo que este cortocircuito entre el mercado y la cultura entraña es el menoscabo

de la antigua lógica de la provocación de la vanguardia modernista, de escandalizar a los sectores dirigentes. Hoy, de forma siempre creciente, es el propio aparato económico-cultural el que, ante la necesidad de reproducirse en las condiciones de un mercado competitivo, no sólo tiene que tolerar sino que ha de promover directamente efectos y productos cada vez más escandalosos (2002, p. 37).

Fernando Inciarte observa que:

en este sentido, tan rica y enajenante es la cultura como el dinero. Cultura y dinero van íntimamente unidos. No sólo porque con dinero pueden subvencionarse orquestas y demás, sino sobre todo, porque, por la misma riqueza que entrañan, llevan en sí el germen de la dispersión a que el autor de la *Filosofía del dinero*, Georg Simmel, se refería en un famoso artículo que, en España, Ortega y Gasset publicó en *Revista de Occidente*: la cultura, necesaria para que el hombre se encuentre a sí mismo, amenaza en su deslumbrante proliferación con conseguir todo lo contrario. De aquí el título del ensayo de Simmel: *Concepto y tragedia de la cultura* (2001, p. 135-136).

Ante la “estetización del mundo de las mercancías” (Groys, 1992, p. 15-16), propia de una industria capitalista moderna y postmoderna cuya principal producción es el despilfarro, el genuino enfoque académico ofrece un planteamiento desmercantilizado y desburocratizado, independiente de los intereses de las grandes empresas y de las presiones del aparato de la Administración Pública, gracias a lo cual queda en franquía para incorporar innovaciones de las que no quepa obtener un provecho material inmediato, y en las cuales la creatividad no se confunda con la perversión lúdica. Su actitud básica no es la de la competitividad, ni siquiera en la forma infantil de “competir” con otras universidades, a las que debería unirles siempre una relación de colaboración, ya que el propósito de todas ellas ha de ser el servicio a la sociedad, y especialmente a aquellos sectores a los que no alcanzan los intereses del poder y del dinero que rigen las transacciones del Estado y del mercado.

La universidad se abre a la sociedad sin perder su libertad institucional, que le permite escuchar todas las voces y comportarse con la mayor autonomía posible. No tiene otro compromiso que la verdad. Si abandonara este exigente enclave — torre de observación y plataforma de servicio—, si se convirtiera en pura correa de transmisión de las tensiones en presencia, dejaría de aportar lo que tiene de más específico e insustituible. La universidad sirve a la sociedad cuando no se somete a eso que Aristóteles denominaba *poder despótico*, precisamente por lo cual es capaz de entrar en diálogo con el *poder político*.

A los universitarios no nos está permitido observar pasivamente cómo las ventajas que lleva consigo la globalización quedan reservadas a menos de una quinta

parte de la población mundial, mientras que el resto permanece estancado en niveles de vida muy bajos y se amplía la distancia entre los más pobres y los poderosos de la tierra.

Las nuevas realidades mundiales están exigiendo una educación más solidaria, una ciencia más realista y unas estrategias más eficaces. Las universidades de los países ricos no pueden seguir siendo una especie de limbo de irresponsabilidad en el que las nuevas generaciones se limitan a buscar un provecho de ventaja individualista, desentendidas de los dramas lacerantes que se viven en la hora actual. Estudiantes, profesores y gestores deben tomar conciencia de hasta qué punto ocupan una posición de privilegio y cuáles son los costes que las universidades —especialmente las de titularidad pública, que resultan por lo general más gravosas— hacen caer sobre los demás ciudadanos y acaban repercutiendo, más o menos directamente, sobre los oprimidos de este mundo.

Hay que vencer la tentación del localismo. Para buscar nuevos saberes en nuevos ambientes, es preciso viajar por el simple “afán de ver”, como decía el viejo Herodoto. De ahí que los maestros medievales exigieran que los buenos escolares fueran *terra aliena*, procedentes de otras ciudades o reinos. El viaje, que es una metáfora de la vida humana, constituye también e inseparablemente el camino de la sabiduría. De ahí la necesidad de ese *tiempo de peregrinación* que en otro tiempo se exigían a sí mismos los universitarios y del cual el “turismo científico” tan practicado hoy día, con ocasión de fantasmagóricos congresos o dudosos intercambios (aunque se apropien de un nombre venerable como el de Erasmo), no es más que una caricatura.

Cuando el aprendiz está maduro, encuentra siempre a su maestro. Mas para ello necesita liberarse en cierta medida del contexto ya sabido, cuyo mantenimiento a ultranza atrofia las capacidades de innovar y constriñe a una actitud epigonal. La mera prolongación del atenuamiento a lo que a uno le rodea de manera inmediata se encuentra irremediabilmente destinada al fracaso, pues el crecimiento uniformemente sostenido es utópico. Toda trayectoria, dejada a su inercia, tiene forma parabólica: llega un momento en que alcanza su cima, y a partir de allí acontece la decadencia. Por esta causa, la persona innovadora sabe que no puede seguir indefinidamente arrastrada por la rutina, sino que ha de decidir —creativamente— cuál es el momento oportuno para iniciar un cambio de orientación que anticipe y evite de antemano el punto de inflexión hacia el declive.

Como sugiere Kolakowski (1990, p. 135), antes de sembrar y de poder recoger, en la vida intelectual es preciso remover la tierra, airearla, exponerla a todos los vientos, fecundarla con catalizadores que pueden parecer distorsionantes, pero que provocan reacciones nuevas. Nada hay más arriesgado en la dinámica del es-

píritu que la paralización a la que conduce la búsqueda a ultranza de la seguridad. La paz no tiene nada que ver con el inmovilismo.

Porque una de las exigencias de la innovación es liberarse de prejuicios. Y desprenderse de tales preconcepciones exige originalidad de pensamiento, que no consiste en pensar de distinta forma que los demás, sino en pensar desde el origen, por propia cuenta y riesgo, sin dar lo escuchado como supuesto, acudiendo a la fuente de donde brota el conocimiento. La originalidad estriba en remontarse al nacedero del conocimiento, sin aceptar como definitivas informaciones ya estructuradas y contextualizadas, que traen incorporadas las respuestas a los problemas que aparentan plantear.

Si Max Weber pudiera levantarse de su tumba muniquesa y darse un paseo por nuestras universidades, pronto le vendría a la memoria su célebre expresión “rutinización del carisma”. ¿Qué es lo que distingue a un funcionario de la docencia de un maestro? ¿Qué es lo que convierte a un estudiante gregario en un buscador de la verdad? Lo que establece la diferencia es la creatividad, el afán de innovación, el ejercicio de la inteligencia como capacidad de salirse de los supuestos, de cuestionar el punto de partida de los planteamientos convencionales. Necesitamos reactivar la habilidad de diseñar de antemano las diversas formas como se puede objetivar el espíritu, es decir, como se puede humanizar el mundo y la sociedad. ¿Qué pasaría si las cosas fueran de otro modo o las hiciéramos de distinta manera?

Sólo se avanza en el conocimiento dentro de una comunidad de investigación y aprendizaje. La educación es una simbiosis, porque aquello en lo que se pretende avanzar (el conocimiento) constituye una práctica compartida, que —como ha insistido MacIntyre— tiene un curso histórico, un horizonte social y unas implicaciones éticas, religiosas incluso. Si se considera que todos estos factores son accidentales al propio saber, lo que sucede es que el conocimiento se desvitaliza y se cosifica, pues queda desarraigado de su tierra natal, de esas comunidades de tradición y de progreso entre las que la universidad se sitúa en una posición avanzada. Por utilizar una vieja metáfora, nosotros somos enanos a hombros de gigantes. Vemos más que los que nos precedieron precisamente porque no nos olvidamos de ellos. El saber es un empeño histórico, en el cual se puede participar cuando se aporta a la empresa común. Según ha recordado Charles Taylor (1994), la cultura de la autenticidad propia de nuestro tiempo se estrecha y se aplana cuando se encierra en un individualismo atomista.

Hay acciones en las que nos hemos equivocado, pero nos resistimos a reconocerlo. El reconocimiento social de los errores teóricos y prácticos (Llano Cifuentes, 2004) —que es la postura oportuna, sensata y valiente— conlleva la incomodidad

de sacar a la luz los costos ocultos consecuentes a esos errores. La creatividad implica una conducta que en la cultura moderna suele desconocerse y que en la universidad debería estar a la orden del día: *rectificar*. Hemos de agradecer que los demás nos corrijan para facilitarnos el reencaminamiento en la dirección que conduce a la finalidad buscada, es decir, a la verdad. Es insensato e irreal pensar que se deben mantener las decisiones adoptadas porque, de lo contrario, se socava el “principio de autoridad” (curioso principio que no pertenece a ninguna ciencia: sólo a la retórica de los autoritarios y dogmáticos). Mantener y no enmendar juicios y opiniones es la actitud más anticientífica y más injusta que concebir se pueda.

Lo primero que hemos de hacer cuando nos percatamos de encontrarnos en un hoyo es dejar de cavar. ¿Cómo darse cuenta de que nos hallamos en un agujero? Cuando sucede que nuestra visión panorámica se va paulatinamente reduciendo, cuando las añoranzas pesan más que los proyectos, cuando sólo vemos el muro de enfrente. Es curioso observar que cuanto más cerca nos encontramos de una verdad inesperada o incómoda es cuando más tendemos a reafirmar nuestras evidencias, a *ratificar* en lugar de *rectificar*. Un auténtico científico —en el más amplio sentido de la palabra— no debe nunca tratar de apuntalar a toda costa sus convicciones sino, por el contrario, hacerlas lo más vulnerables que pueda, o sea, sensibles al toque de la realidad.

En contraste con los planteamientos relativistas y pragmáticos que hoy parecen dominar, es preciso mantener que la definitiva fuente de lo nuevo se encuentra en la realidad no manipulada. No se trata de un naturalismo utópico, en el que se olvidara que lo importante no son las cosas sino su sentido: se trata de afirmar la primacía del enfoque metafísico sobre el culturalista.

A pesar del “eterno retorno de lo diferente”, propio de la nostalgia postmoderna, lo nuevo sigue siendo insoslayable, inevitable, irrenunciable. Según Boris Groys (1992), la exigencia de innovación es la única realidad que se expresa en la cultura. La atracción por lo nuevo es una ley que está también de algún modo presente en la postmodernidad, después de haberse despedido de todas las esperanzas de una revelación de lo oculto y de un progreso orientado hacia metas (Groys, 1992, p. 11-12). Pero la postura de Groys está basada en que la cultura ya no remite a ninguna realidad extracultural, ni procede de la libertad o la creatividad humanas. Porque, para él, la cultura se ha convertido en parte de la economía y, en consecuencia, lo culturalmente nuevo ya no supone el alumbramiento de algo real que permaneciera velado, sino que se basa en una transvaloración de los valores y, al cabo, en cambios de estrategias de producción cultural. El pensador ruso-germano considera que la utopía moderna es una especie de conservadurismo del futuro, y que por ello no es extraño que las actitudes revolucionarias hayan recurrido a las fuerzas destructivas propias de la guerra, acogiéndose en

último término a ideologías extremadamente reaccionarias, como es el caso de la Unión Soviética, que Groys conoce por experiencia (1992, p. 24). Pero estimo que su propia postura —que presenta rasgos sofisticos— no resulta aceptable, porque implica la consagración de una subsunción de la cultura en la economía, con lo cual se congela toda posibilidad de cambios reales que no sean meramente estéticos ni desesperadamente irónicos. El cinismo puede parecer brillante, pero no es innovador.

En una reciente propuesta sobre la universidad actual, contenida en su libro *La universidad sin condición*, Jacques Derrida (2002) nos ha mostrado lo que puede dar de sí la desvinculación de la realidad extracultural y la deconstrucción de los ideales humanísticos de inspiración clásica (p. 9-13). Ahora bien, la deconstrucción no tiene final ni finalidad. No tiene final porque ella misma es el final. Y no tiene finalidad porque implica el cierre de la época de la búsqueda filosófica de la verdad y de la pretensión de continuas innovaciones que están vinculadas a esa búsqueda, sin que exista —según Derrida— posibilidad de renovación o superación de tal época. Lo que él entiende por universidad, e incluso por verdad, poco tiene que ver con lo que han venido significando a lo largo de la cultura humanista. Y así se confirma cuando se examina la propuesta de “nuevas humanidades” que hace también Derrida (2002, p. 65-77).

La deconstrucción, desde luego, no consiste en el intento de desmontar la tecnoestructura o, al menos, de perforarla, para volver a esa realidad vital originaria en la que a mi juicio se encuentra la fuente última de toda novedad. En un interesante estudio sobre la situación de la investigación en la sociedad actual, Fernando Inciarte ha caracterizado así la tarea de los deconstruccionistas postmodernos y las consecuencias culturales de tal actividad:

La deconstrucción que hoy día practican más que proclaman (deconstrucción no es sino la traducción literal del *Ab-bau* heideggeriano), no va ya dirigida a desenterrar lo originario, natural y primitivo removiendo toda clase de sedimentos. Lo único que hace es perpetuarlos: considerar que todo es copia de otra copia, es signo no de un significado sino de otro signo, es una pérdida no sólo del concepto de verdad sino incluso del de sentido; considerar que —como decía Wittgenstein, citando al escéptico vienés Karl Kraus— el progreso consiste sobre todo en parecer más importante de lo que se es. ¿De qué me sirve romper con la cabeza la pared de mi celda, si más allá me voy a encontrar con otra celda? Es el sinsentido elevado a sistema y del que el reflejo evidente es la confusión de una sociedad hiperinformativa en donde la imagen es todo y la distinción entre apariencia y realidad tiende a desaparecer: por no hablar de aquella otra entre lo bueno y lo malo. El deconstruccionismo representa, por así decirlo, el resello filosófico de ese mundo que, pese a tantas revoluciones —socialistas, comunistas, nazis, populistas, nihilistas, etc.—, cada vez se

ha ido imponiendo más. Es el triunfo de lo artificial sobre lo natural, de las múltiples posibilidades sobre las modestas realidades, de las imágenes sobre el hecho escueto, de la ilusión, en una palabra, sobre la verdad: el triunfo del fetichismo. Fetichismo es fundamentalmente sustitución del todo por la parte, de lo real por lo imaginario, del significado por el signo, de *le représenté* por *le représentant*. No por casualidad “fetichismo” es, junto con “narcisismo”, la palabra clave, no sólo, por ejemplo, de la crítica republicana de Marx al capitalismo, sino también del deconstructivismo (Inciarte, 2001, p. 137).

La cuestión de la esperanza pasa a primer término cuando nos encontramos en la fase terminal de una época en la que la mayoría de los movimientos que se advierten presentan una deriva inercial. La esperanza brilla por su ausencia cuando lo mejor que puede pasarnos es seguir un trecho más como hasta ahora. Y es que el objeto de la esperanza no es *lo seguro*; el objeto de la esperanza es *lo nuevo*. La esperanza, como pasión y como virtud, se refiere a un bien arduo y humanamente incierto que no se halla precontenido en las condiciones iniciales y que sólo se puede atisbar si uno acepta el bello riesgo de aventurar la propia vida.

El tipo de hombres que han generado la utopías asociadas al progresismo tecnológico y a la anarquía cultural queda lúcidamente descrito por Ernst Jünger en una anotación del 22 de septiembre de 1945, publicada en el segundo volumen de sus *Radiaciones*:

(...) desconocedores de las lenguas antiguas, del mito griego, del derecho romano, de la Biblia y de la ética cristiana, de los moralistas franceses, de la metafísica alemana, de la poesía del mundo entero. Enanos en la vida verdadera, colosos de la crítica, de la destrucción, en la cual consiste su misión que ellos ignoran. De una claridad y distinción nada comunes en todos los asuntos mecánicos: deformes, atrofiados, confusos en todo lo concerniente a la belleza y el amor. Titanes de un solo ojo, espíritus de tinieblas, negadores y enemigos de todas las fuerzas creadoras —esos hombres podrían sumar sus esfuerzos durante millones de años sin dejar tras de sí una obra que pesase lo que una brizna de hierba, lo que un grano de trigo, lo que un ala de mosquito. Alejados del poema, del vino, de los sueños, de los juegos, y prendidos irremisiblemente en las redes de las falsas enseñanzas impartidas por engreídos maestrillos de escuela... (Jünger, 1992, p. 499).

La apuesta incondicionada por la eficacia genera una espantosa esterilidad. La apuesta por la fecundidad, en cambio, presupone un suelo fértil, una cultura, un cuidado, un cultivo del espíritu, como condición imprescindible para la generación y el crecimiento. Por eso la mentira primordial —el *proton pseudon*— de la tardomodernidad ilustrada consiste en situar la esperanza en la línea de la eficacia y desarraigarla de los enclaves de la fecundidad. En cambio, el fomento del amor a la

sabiduría, la primacía del factor humano —del humanismo incluso (Llano Cifuentes, 2000, p. 113 ss.)— en las organizaciones y la promoción de una imagen libre y digna del hombre constituyen hoy lo que podríamos llamar *praeambula spei*.

Se trata de algo así como del inicial movimiento de ese drama personal que representa, para cada uno, la historia de la salvación. Parte de comprobar la vanidad de la eficacia meramente humana, del poder puro, y se prolonga en el arrepentimiento de haberse dejado arrastrar por tal ensoñación. Adopta entonces la actitud de dejarse llevar dócilmente de la mano y mantener el oído atento a una Verdad cuyo origen no se puede hallar entre las cosas de este mundo.

El cristiano sabe que la historia intramundana no tiene la última palabra. Ella misma está dirigida por una Sabiduría providente que nada tiene que ver con la hegeliana “astucia de la razón”. Por eso, en rigor, no hay una filosofía de la historia, si ésta se entiende como una explicación inmanente a sí misma. Hay, sí, una teología de la historia como saber acerca del *status viatoris* cuyo último significado sólo se esclarece a la luz del *status comprehensoris* que Cristo nos ha ganado con su muerte en la Cruz y su resurrección gloriosa. Nuestra propia muerte —límite de la revocabilidad con la irrevocabilidad (Pieper, 1997, p. 369-372)— se abre entonces a la esperanza, y nuestra vida se llena de sentido y responsabilidad.

La presencia de Cristo entre nosotros, en nuestras instituciones y en nuestro mundo, es el *novum* radical, el origen y la finalidad última de toda auténtica innovación. Él es la fuente de nuestra esperanza, el foco que —sabiéndolo o sin saberlo— atrae hacia sí los anhelos históricos de una vida social más armónica y lograda, más productiva y fecunda. Sólo este sólido fundamento hace viable la prosecución del proyecto cultural al que seguimos llamando universidad. Cuando el cinismo materialista y el relativismo cultural amenazan la posibilidad de institucionalizar el descubrimiento y la transmisión de la verdad, los cristianos sabemos que la universidad establece un ámbito privilegiado para la manifestación de una libertad que libera de la pasividad y del conformismo. Máxima expresión intelectual de la esperanza que impulsa la búsqueda humana de la verdad, la teología es como la savia que mueve hacia la luz y hacia la vida ese árbol de las ciencias que es la institución universitaria.

La “relación trascendental” de la universidad con lo nuevo no se debe principalmente a la edad temprana de los que a ella acuden como estudiantes, porque un universitario ha de seguir siéndolo toda la vida, sin entrar nunca en el “*Philisterium*”, como se denomina en los países germanos la vida burguesa de aquellos que un tiempo fueron alumnos de la universidad. La constitutiva novedad de la

institución académica brota de sus raíces cristianas. La Palabra de Dios revela continuamente su fuerza juvenil. Es joven por naturaleza; no se limita a contagiar un entusiasmo pasajero, sino que comunica una profunda *Begeisterung*, una espiritualización operada por el propio Espíritu que lo hace todo nuevo: el espíritu de Jesús, que no ha conocido la vejez.

Como ha advertido Von Balthasar, hay un modo clásico y humanamente digno de envejecer, pero no hay un modo cristiano. Envejecer significa haber superado el punto culminante, replegarse hacia el final físico. Este repliegue puede engrandecerse con la fuerza moral de la renuncia, pero la vejez meramente humana es impensable sin la resignación. Y la resignación no es una virtud cristiana. Cristo no se resignó a la muerte ni lo hace ninguno de sus santos. La resignación incluye la idea de tiempo perdido que es ajena al sentido cristiano del tiempo: hasta el propio Marcel Proust se percató de que —si no se supera— es incompatible con la literatura como vocación (2011, p. 212 ss.).

El cristianismo se hizo valer en el mundo de entonces, al que no le faltaban fuerzas, madurez y nobleza, gracias a su juventud. Esa anticipación la pagaron frecuentemente los primeros cristianos con la muerte. Con una muerte a la que iban con sentido de aventura y de victoria, porque la juventud se proyecta naturalmente hacia el triunfo. El cristianismo es, desde sus mismos inicios hasta hoy, una vivencia de novedad que en pocas instituciones ha podido desplegar tan connaturalmente como en la universidad.

Contra las tempranas objeciones de la Gnosis sobre qué novedad podría haber aportado Jesucristo, si ya estaba todo —hasta en sus menores detalles— en el Antiguo Testamento, contesta Ireneo: “Sabed que Él ha traído toda novedad, porque ha venido Él mismo” (*Adv. Her.* 4, 34, 1). E Hipólito, refiriéndose a toda la vida de Cristo, se pregunta: “¿No son éstas cosas nuevas? Lo que nunca se ha visto en el curso del mundo, eso es una cosa nueva (...). Porque nueva es tu salvación, nuevo el camino por el cual tú has sido redimido mediante la Cruz y los clavos de Cristo” (*Achelis*, 259s.).

Los santos actuales ofrecen al cristianismo todo el espacio de su alma y se dejan inundar por su juventud tan plenamente como las primeras generaciones de los seguidores de Cristo. Según decía Bernanos, el cristiano es esencialmente aquél que en este mundo guía y reúne a la juventud. Y ¿dónde mejor que en la universidad?

Referencias

- Ackril, J. L. (1997). "Aristotle's Distinction between *Energeia* and *Kinesis*". En: *Essays on Plato and Aristotle*. Oxford: Clarendon, pp. 142-144.
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles. (1970). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1983). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Blumemberg, H. (1976). "Selbsterhaltung und Beharrung. Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität". En: *Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne*. (Ebeling, Hans. Ed.), Frankfurt: Suhrkamp, pp. 144-207.
- Blumemberg, H. (1983). *The legitimation of the modern age*. Cambridge: MIT Press.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Groys, B. (1992). *Über das Neue*. München: Hanser.
- Hipólito. (1897). *Hipólito I*. Ed. Bonwetsch y Achelis, pts. I y II. Leipzig: Academia de Berlín, Die gr. chr. Schriftsteller.
- Inciarte, F. (2001). "Revolución investigadora, revolución política". En: *Liberalismo y republicanismismo. Ensayos de filosofía política*. Pamplona: Eunsa, pp. 135-136.
- Ireneo de Lyon. (2002). *Contra las herejías (Adversus haereses)*. Barcelona: CLIE.
- Jünger, E. (1992). *Radiaciones II*. Barcelona: Tusquets.
- Kolakowski, L. (1990). *Modernity on endless trial*. Chicago: University of Chicago Press.
- Llano Cifuentes, C. (1990). "El trabajo directivo y el trabajo operativo en la empresa". En: *La vertiente humana del trabajo en la empresa*. Madrid: Rialp.
- Llano Cifuentes, C. (2000). *Sistemas versus personas. La nueva cultura de la organización*. México: McGraw-Hill.
- Llano Cifuentes, C. (2004). *Etiología del error*. Pamplona: Eunsa.

- Macintyre, A. (1990). *Three rival versions of moral enquiry. Encyclopaedia, genealogy and tradition*. Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.
- Newman, J. H. (1974). *An essay on the development of christian doctrine*. London: Penguin Books.
- Newman, J. H. (1976). *The idea of a university*. Oxford: Clarendon.
- Pieper, J. (1997). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1990). "Hacia un mundo más humano". *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 32, pp. 2-21.
- Proust, M. (2011). *En busca del tiempo perdido. 7. El tiempo recobrado*. Madrid: Alianza.
- Rifkin, J. (2002). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Spaemann, R. (1980). *Crítica de las utopías políticas*. Pamplona: Eunsa.
- Spaemann, R. (1983). *Philosophische essays*. Stuttgart: Reclam.
- Taylor, Ch. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Zizek, S. (2002). *El frágil absoluto*. Valencia: Pre-Textos.



Universidad e individuación

Fenomenología de la individuación y de la formación como transducción de información

Germán Vargas Guillén¹
Lina Marcela Gil Congote²

Este escrito avanza en dirección de una *fenomenología de la individuación* para pensar la universidad que se funda en las libertades de enseñanza, de aprendizaje y de investigación. Para ello (*Exordio*) se introduce el tema y se acude (1) a las tensiones por las que pasa la autonomía en los avatares de la tecnociencia y la economía de mercado; (2) se revisan los conceptos centrales asociados a los *procesos de individuación*; y, (3) se mira cómo operan las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación como *proceso de individuación*. Finalmente, (*Conclusiones*) se mira cómo la *fenomenología de la individuación* permite efectuar un proyecto de formación comprendido como *transducción de información*: individuo, entorno, comunidad.

- 1 Profesor del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación de dicha universidad. Magíster en Filosofía por la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Coordinador del Grupo Interinstitucional de Investigación: “Filosofía y Enseñanza de la Filosofía”. Sus trabajos versan sobre Filosofía de la Educación, Filosofía de la Información y Fenomenología.
- 2 Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Magíster en Ciencias de la Administración por la Universidad Eafit (Medellín). Psicóloga por la Universidad de Antioquia.

Exordio

La discusión contemporánea sobre la universidad ha tenido en Jacques Derrida a uno de sus más conspicuos animadores. Pensar esta *agencia* sin conceptos como: *profeso*, *utopía*, *resistencia*, *autonomía*, *hospitalidad*, entre otros, no sólo es desconocer a este autor, sino también perder de vista una de las formulaciones más fecundas del sentido de esta institución del saber, de sus luchas y conquistas en la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del presente siglo.

Esta investigación se detiene en algunos de los conceptos nucleares del debate contemporáneo abierto por Derrida. Sobre todo con el interés de auscultar cómo la universidad tiene en la investigación un *concepto*, un *proyecto* y una *práctica* que actualiza la posibilidad de que esta *agencia del saber* se entienda desde la autonomía. Ésta, según la línea de discusión propuesta aquí, une *sí mismo*, *comunidad* y *tradicción* —primer paso de esta investigación—.

Por su lado, la manera de ver el trípode mencionado —*sí mismo*, *comunidad* y *tradicción*— implica, según nuestra tesis, un desplazamiento de la noción de *sujeto* hacia los *procesos de individuación* en los cuales cada quien deviene *individuo*, desde las potencias de la *preindividuación*, efectuando y efectuándose en su relación con el *entorno*; incluso en la circunstancia de que cada quien es, a su vez, *entorno*.

El desplazamiento de *sujeto* a *individuación* que constituye *individuo* e *identidad* es, según la investigación que llevamos a cabo, punto de partida de una *fenomenología de la formación* entendida como *transducción de información*: resonancia interna del sistema que se individúa, y a la vez, mutua afectación del medio al individuo y del individuo al medio.

Poner en el centro la *individuación* es lo que ha aprendido Occidente desde Francisco de Asís, Duns Scoto y Guillermo de Ockham —y la *Escuela Franciscana*— hasta Simondon. Sin hacer todo el eco erudito de esta tradición, aquí se centra la mira en lo que ofrece este último. Nuestro interés consiste en mostrar que una *fenomenología de la individuación* funda la *formación* como *diseño de ambientes de aprendizaje* en los cuales *sujeto(s)*, *comunidad(es)* y *tradicción(es)* se imbrican como *información* (*sujeto* ↔ *comunidad* ↔ *tradicción*) en mutua interdependencia —segundo paso de esta investigación—.

Cómo acontecen los *procesos de individuación* mediante el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en cuanto libertades que dan fundamento a la universidad: tal es la cuestión que se debate aquí. Desde luego, todo esto exige pensar la relación *norma-anomalía*, *tradicción-ruptura*, *status quo-resistencia*.

Esta investigación da un paso en la dirección de nuestro proyecto de una *fenomenología de la individuación* (Vargas, 2013; Gil, 2013; Vargas & Gil, 2013). Aquí se concibe la *universidad* como *agencia*, por una parte; pero en especial como *ambiente de aprendizaje* que propicia la *individuación* como proyecto de *formación* que se estructura desde la triple imbricación mencionada, en cuanto *transducción de información* —este es el tercer paso dado en esta investigación—.

1

Derrida (1997) se pregunta por el ser y el sentido de la universidad: “con vistas a qué” pensar su esencia, su finalidad, su *destinación*. Señala que ella nunca se ha fundado como un proyecto “contra la razón” (p. 122), es ésta la que conforma la idea de universidad y le permite “ir más allá de la memoria y de la mirada” (p. 119). El abrir y el cerrar (*on the blink*), el guiño, el movimiento del parpadeo sugerido en la imagen de las pupilas —que da título a su texto—, consiste en “Abrir el ojo para saber, cerrar el ojo o, al menos, escuchar para saber aprender y para aprender a saber: éste es un primer esbozo del animal racional” (p. 119).

Se reconoce la oscilación o conjunción entre lo teórico y lo aplicado, el conocimiento *finalizado* y el *fundamental*, lo racional y lo técnico, la metafísica y lo técnico. Derrida (1997) diferencia en particular una investigación finalizada: que sirve a fines, y una teórica, que obedece al sentido más original, desinteresado del *principio de razón*, sin “finalidad utilitaria”, “sustraída al poder” (p. 127).

Sin embargo, hacer estas distinciones, en el presente, no es tan sencillo. En la práctica es limitada la posibilidad de separar lo empírico y lo teórico, como lo pretendió Kant, puesto que la autonomía del pensamiento, de la investigación, no se sostiene de igual forma actualmente; existen otros modos de control y evaluación, “de poderes supuestamente extra-universitarios” como las editoriales, las entidades que financian las investigaciones, los medios de comunicación, etc., que dictaminan lo que se considera relevante y amenazan la autonomía universitaria con los estándares y criterios de evaluación y de medición.

Advierte Derrida que le compete a la universidad alcanzar su autonomía, su libertad, pero en ninguna época —ni medieval, ni moderna— la ha tenido o alcanzado de manera absoluta. La noción moderna de *mundo como representación*, como *imagen*, inaugura la categoría de *sujeto* que toma su entorno como *objeto*. Para Heidegger (1996), la técnica es la expresión de esta dimensión en la que el hombre supedita a sus fines la intervención, dispone del mundo para transformarlo

a su servicio y se introduce la tecnociencia como un compuesto que impide la separación que antes era posible.

La técnica y la tecnología implican otros poderes que intervienen en la universidad y hacen de ella misma un dispositivo:

(...) con la relativa autonomía de un dispositivo técnico, incluso de una máquina y de un cuerpo pro-tético, este artefacto universitario no ha *reflejado* la *sociedad* más que concediéndole la oportunidad de la reflexión, es decir, también de la *disociación*. (...) El tiempo de la reflexión es, asimismo, la oportunidad de una vuelta sobre las condiciones mismas de la reflexión, en todos los sentidos del término, como si con ayuda de un nuevo aparato óptico se pudiera por fin ver la vista, no sólo el paisaje natural, la ciudad, el puente y el abismo, sino también “telecopar” la vista (Derrida, 1997, p. 137-138).

La razón orienta el camino de la reflexión y dispone el espíritu al que es llamado la universidad en su misión de sostener las libertades de enseñanza, de aprendizaje y de investigación. Pero esto no encierra solamente el sentido de racionalidad o de raciocinio. Derrida propone una *comunidad de pensamiento* más que de investigación, dispuesta a cuestionar sus propios fundamentos, su idea de razón, sus posibilidades para conservar un margen de acción sin ceder a los poderes autoritarios o que hagan sucumbir su propósito de ser garante de la razón y del vivir con fuerza propia. Le corresponde cuestionar el *arkhé*, los sedimentos, la historia, lo que se da por sentado en el conocimiento, evaluar sus finalidades y tener la opción de elegir su camino.

La responsabilidad no es sólo académica, se trata de vincular con sentido la *tradición* y el *porvenir*, en una labor de custodia de lo que aún no se ha dado, de lo que podrá llegar a ser. Conservar el espíritu universitario para las generaciones venideras implica valorar la tradición, apostar por lo que vale la pena preservar del pasado sin caer en el patriarcalismo o el culto a lo que se ha instituido como autoridad. Renovar el sentido de la universidad implica pasar por la *re-visión*, el mirar y el volver a mirar; se trata de sentir y captar tantas dimensiones de la realidad en las que la *intuición* da lugar a lo *razonable*; y, lo *razonable* a la *razón*.

El uso de la razón puede derivar en lo racional, incluso en lo instrumental, mientras que lo *razonable* tiene en cuenta las consecuencias, evalúa el contexto en el que una acción se hace pertinente, en ocasiones más allá de un marco legal general o de una regla preestablecida; así mismo, implica considerar las razones y los motivos, la esfera consciente y deliberada, y la esfera emotiva y pulsional que da cabida a la intuición. Ese captar que es sensorial, aparece desprevenido, y sólo es

viable saber o verificar su sentido gracias a la reflexión. Lo razonable conjuga la emoción, la intuición y la razón —*sentipensar*—, considera cada contexto y, a la vez, ante situaciones dilemáticas o en las que se agotan los argumentos, permite optar por lo que se considera mejor o preferible, muchas veces desde un *criterio práctico* que evalúa las consecuencias más deseables respecto a un objetivo dado (Ramírez, 2012, p. 217-218).

La razonabilidad consiste en mostrar lo que se da intuitivamente en la experiencia para conducirla, de ser posible, hasta la evidencia; es el tránsito del mostrar al demostrar, de validar la evidencia y acceder a la racionalidad, desde la razonabilidad (Vargas, 2006, p. 359-365). Ser racional es un movimiento, una intención: mientras lo racional conserva una estructura patriarcal, que deriva fácilmente en el positivismo (la misma raíz de *imposición*), lo razonable se efectúa en el principio de dialogicidad, de apertura, que garantiza las libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación. Lo razonable promueve la invención como principio fundante de la interacción universitaria, que se juega en *medio del medio*: las editoriales, los presupuestos, los consejos universitarios, las políticas públicas. Poner a la *persona en medio del medio* implica mantener a la vista que la educación es ambiente para que ella se individúe; que la educación no es tanto estructura de *subjetivación* —que conlleva a la preeminencia del *ego cogito*— como contexto para la exposición y efectución del *ego amans*. Razonable es, por tanto, la conjunción de la razón y el *co-razón* (Ramírez, 2012, p. 189).

Derrida (2005, p. 188) asocia el concepto de responsabilidad con “guardar razón” y no sólo con el mero uso racional que permite analizar los hechos y las decisiones. Cuando dos tendencias o miradas son “igualmente racionales”, pero contrarias o entran en conflicto, se trata de lograr una “transacción” y optar por lo “preferible”, excediendo la razón. Ese abrir y cerrar de las pupilas en la universidad permite otras formas de saber y de conocimiento, acceder a dimensiones inconscientes, convocar las potencias expresivas del arte, la emoción, la literatura, el juego... la *ratio cordis* como fundamento de lo incondicionado, de las posibilidades de despliegue del *ego amans*.

Derrida es consciente de los límites del llamado a la *universidad sin condición* (2002) e insiste en la responsabilidad como “el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (p. 14). Dar la palabra, someterla a crítica, suscitar el acontecimiento: del orden de lo *performativo*, no sólo de lo declarativo. Es la intención de promover la deconstrucción, la resistencia, el cuestionamiento a todo lo que impide la autonomía, aunque aparezca velado: no se ve, pero se escucha.

Se trata de la responsabilidad ligada al *sentido del profesar*: la universidad “*hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (Derrida, 2002, p. 10), que no puede ser alienada, desvirtuada o desviada de su finalidad; mantener los ojos abiertos, vigilantes, para no permitir que otros poderes terminen por decidir su destino y reapropiarse de ella; y aunque es un deber ser, surge como horizonte, un “*como si...*” que orienta y da sentido a la acción.

La investigación se guía por un espíritu libre, de apertura sin dogmatismos, que cree en la fuerza articulante del *logos*, del diálogo y la creatividad que dan sentido a la comunidad, a la historia y a sí mismo. La universidad está llamada al despliegue de las capacidades humanas y a convocar la utopía, como lo propone Derrida en muchos de sus textos: “la invención, el don, el perdón, la hospitalidad, la justicia, la amistad (...) confirmaban todos ellos este pensamiento de lo posible imposible, de lo posible como imposible, de un posible-imposible que ya no se deja determinar por la interpretación metafísica de la posibilidad o de la virtualidad” (Derrida, 1997, p. 72-73).

La universidad permanece en crisis, ésta es su condición de existencia; por eso se requiere saber, en cada presente, cuál es el criterio de validez con respecto al cual ella está en movimiento. Pensada como dispositivo profesionalizante, napoleónico, no tiene capacidad de respuesta al presente; está llamada a ser cada vez más escenario de individuación, es decir, del devenir del individuo, de la persona, en sucesivas experiencias que le permiten desplegar su ser en relación con el entorno. La universidad es protagónica en esta obra común en la que conviven el *ego cogito* y el *ego amans*, como realidad humana indisoluble; es compromiso del presente con el futuro, con el porvenir en obras simbólicas que perduran como vía de individuación.

2

La individuación (Simondon, 2009) es un proceso que comienza en el nivel físico, pasa por lo biológico —vital—, y se extiende a lo humano en el nivel psíquico y colectivo —transindividual—. Este planteamiento se puede sintetizar en el concepto de *identidad en devenir*, en la conjunción de lo que permanece y varía, lo que se repite y se renueva, gracias a la fuerza preindividual que actúa como resto y potencia de sucesivas individuaciones en las que el ser se despliega (Gil, 2013). Simondon (2009, p. 240) lo describe como una “mezcla de elección e información”, que en el nivel *psicosomático* se estructura con una complejidad mayor porque no basta la esfera emocional, primaria, instintiva del mundo animal para resolver los problemas humanos: desde la percepción y la acción hasta la construcción de colectividad.

Propone la tríada materia-forma-energía para cuestionar el hilemorfismo como secuencia o mezcla de una forma que se añade a la materia; se trata de una *relación* que se actualiza en un individuo que se repite en su conformación y a la vez deviene, se transforma; no es un antes ni un después, sino un durante, una operación (p. 62-67). Esto implica reemplazar la noción de *forma* por la de *información*, que acontece dentro de un sistema “metaestable”, es decir, que no conduce al equilibrio o a la resolución de tensiones, sino a la expresión de potencialidades (p. 42). En este sentido, “la transducción es individuación en progreso” (p. 38).

Lo preindividual justamente hace referencia a potencialidades y fuerzas organizables que preexisten y de las cuales sabemos por sus efectos: ante nuevas problemáticas activan en el ser individuado el desenvolvimiento de estrategias para sostenerse y devenir cada vez más conforme, acorde o armónico, consigo mismo y con el entorno. Es una afectación mutua, a la manera de algo externo al individuo que incide sobre él y éste incide, a su vez, de retorno, sobre el medio, lo modifica; pero, además, el entorno opera como complemento del ser, es el ser *de* la relación —más que el ser *en* relación— (p. 405), un *entre* que compromete fuerzas internas y externas que determinan la propia manera de ser, de sentir, de vivir.

Simondon insiste en que el ser “se desdobra en individuo y medio” (p. 485), son dos fases o caras de la misma moneda. La autonomía del individuo, que se expresa como singularidad, se conquista sólo con la presencia y la ayuda de otros. Así lo plantea respecto a niveles básicos de vida que se extienden para pensar lo psíquico y lo colectivo:

Autonomía no es sinónimo de independencia; la autonomía existe antes de la independencia, pues la autonomía es la posibilidad de funcionar según un proceso de resonancia interna que puede ser inhibitorio respecto de los mensajes recibidos del resto de la colonia, y crear la independencia.

La independencia de los individuos entre sí es por otra parte rara y casi imposible; aun cuando los individuos no poseen vínculo anatómico, sufren la influencia del medio que los rodea, y entre esas influencias existen las que provienen de los demás individuos, que componen el medio; cada individuo determina en cierta medida las reacciones del vecino; esta interacción, permanente e ineluctable, establece un cierto vínculo, pero los individuos siguen siendo autónomos (2009, p. 288).

La posibilidad de individuarse, de entrar en *resonancia interna* —de comunicación entre órdenes diferentes de realidad que lo constituyen— (p. 40), permite comprender que el devenir es inherente al ser, no algo que se añade o viene de fuera. La individuación no concluye: el ser, que es resultado y medio, se amplifica, porque siempre hay un resto —*preindividual*— susceptible de desplegarse

ante exigencias nuevas, propias o del entorno. La autonomía de una individualidad es “regulación por sí misma, hecho de obedecer sólo a su propia ley, de desarrollarse según su propia estructura” (p. 283); es lo que le permite sostenerse como individuo y diferenciarse, por ejemplo, de otras singularidades de la misma especie. Si se trata de lo psíquico, la individuación surge de la confluencia de factores *biológicos* —orgánicos, heredados o no—, *discursivos* —valores, creencias, etc.— y *ocasionales* —producto del azar— que siempre están presentes y permiten actuar en un margen de acción, pese a las determinaciones, en un entramado que conjuga lo inconsciente y lo consciente, lo pulsional e intuitivo con lo racional (Ramírez, 2012, p. 37-39).

Autonomía y dependencia van de la mano porque no es posible formarse y continuar el proceso de individuación sin los otros. Se trata más bien de una continua *interdependencia*, un *entre* que es más que la suma de las partes: cada singularidad se diferencia, se individúa y fortalece su mundo propio —biológico y discursivo— y, a la vez, el entorno aporta, modifica y afecta su conformación. La independencia llevada al extremo conduce fácilmente al egoísmo y al aislamiento que no valora su entorno como contexto y motor del desarrollo propio; la dependencia sin autonomía inhibe las potencialidades y delega la responsabilidad en el otro.

El encuentro de seres individuados en el campo simbólico, inherente a lo humano, conduce a la dimensión *transindividual*, en la que es necesario articular lo singular y lo común, la identidad y la diferencia, entrar en resonancia con otros, construir pactos, cooperar en obras colectivas, que expresan la fuerza preindividual en una nueva vertiente espiritual, simbólica, que permanece más allá de cada uno como individuo, pero a la vez le permite desplegar sus potencialidades: un *entre* los hombres que no es ni el yo, ni el tú, sino un *nosotros*.

La educación como obra colectiva se convierte en un escenario permanente de individuación. *Formar* no consiste en tomar al otro como un recipiente que ha de llenarse o moldearse a la imagen de un ideal. Se prefiere hablar de *efectos de formación* porque siempre el otro en su singular forma de ver el mundo, en la trama de su propia historia, en las condiciones y circunstancias que lo acompañan y lo determinan, podrá elegir entre las opciones que la educación ofrece como horizontes de sentido. Acompañar un proceso de individuación es, finalmente, crear entornos y ambientes favorables, mostrar una manera de hacer y de vivir, para que cada uno pueda constituir la propia. Se pueden esperar, conducir o planear ciertos efectos en la enseñanza —como lo hace el maestro—, pero es incierto e incalculable lo que allí pueda suceder. Educar para la autonomía y la libertad, en sentido estricto, es acompañar al otro en su despliegue, pero nada garantiza que elegirá lo conveniente según los propósitos emprendidos; si no se cuenta con lo incalculable, con la posibilidad de lo imposible, de lo emergente, se llega al adoc-trinamiento y no a la individuación.

Se confía y se apuesta a que la interdependencia permite formarse para ser profesional y ciudadano a la vez, para entrar en diálogo consigo mismo —vía la reflexión y la autoconsciencia— y con los otros en la comunicación y el devenir en lo colectivo. Si el individuo *es* entorno —no es algo externo a él aunque se diferencia de éste desde su autonomía—, es porque la intersubjetividad es condición para la formación.

Esta búsqueda de autonomía, dice Hoyos (2013), implica considerar la educación como “auténtica relación entre teoría y práctica”, que desde la comprensión fenomenológica de la experiencia: “a las cosas mismas”, es puesta en marcha de la comunicación como creación de ciudadanía, y ésta a su vez, inicio de la comprensión y la práctica de la democracia (p. 40). El diálogo y la intersubjetividad son el fundamento para *pasar de la competencia a la cooperación*, a la hospitalidad, a la honestidad intelectual, en una formación humanista de la persona que promueve la razonabilidad propia del paradigma comunicacional, diferente de la racionalidad del paradigma estratégico instrumental (p. 55).

“La autonomía significa pues la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida, del bien, de la sociedad y de la historia; a lo que corresponde la posibilidad de deliberar acerca de ello y de manifestar públicamente, si fuere necesario, las razones y motivos que justifican su comportamiento” (Hoyos, 2013, p. 72). Esta conquista de autonomía requiere esfuerzo y disposición, para no sucumbir por “pereza” o “cobardía” a la asunción de la propia responsabilidad, vía la reflexión y la razonabilidad discursiva.

En último término, formar es lograr que la persona se descubra y realice en su potencial creativo, correlativo con la comunidad y con la cultura, ante la cual se encuentra en tensión cuando fuerzas institucionales u organizacionales —en el orden político, jurídico, económico— pretenden restringir sus capacidades o encauzarlas hacia fines que no se corresponden con el espíritu de libertad y autonomía; sin desconocer que estas fuerzas —que Derrida denomina como “supuestamente extra-universitarias”— también pueden convertirse en aliadas para hacer resistencia.

La universidad, como agencia, no va en contravía de la interdependencia. La autonomía implica fortalecer el adentro, el mundo propio y situarse en concordancia con el afuera, con lo exterior que también puede llegar a incorporarse si está en resonancia con el propio ser. Los estándares, los parámetros de medición, las políticas ajenas o prestadas de otros escenarios, en la medida en que desconocen nuestro entorno, no permiten la expresión auténtica de las capacidades y conducen, más que a la riqueza de un continuo proceso de individuación, a nuevas

formas de colonización. Es más razonable crear nuestros propios parámetros y normas para que la libertad y la autonomía permitan renovar el sentido de la universidad.

3

La Constitución Política de Colombia de 1991 consagró tres libertades: la de enseñanza, la de aprendizaje y la de investigación. Éstas son aspectos del fundamento del Estado Social de Derecho siempre y cuando se realice en la actualización y vigencia de los Derechos Humanos bajo la égida del Estado Social de Derecho en el ámbito de la Democracia Participativa.

¿Cómo se puede llevar a cabo la vida universitaria bajo estas tres libertades en un proyecto de *formación*? ¿Cómo puede *agenciar* estas tres libertades la *agencia universitaria*? La tesis que se sostiene aquí es que tal *formación* se puede efectuar siempre y cuando se funde en el *diseño de ambientes de aprendizaje que permitan y propicien la individuación*.

Bien es cierto que la *autonomía* es una *idea regulatriz*. La universidad vive de ella como un estado o un momento renovado de preindividuación: todo nivel, modo y realización de la autonomía alcanzado es presupuesto para el despliegue de posibles conquistas del propio e intrínseco devenir de su *razón de ser*. Y ésta no depende de otra fuerza que de la capacidad de invención de sus miembros, de un *profesar utópico* el sentido inédito del saber, de las artes, de la política.

Y, sin embargo, la universidad es un sitio de enlace entre *tradición* y *ruptura*. Por la primera, en cuanto contexto —estructurado como currículo, ambiente de aprendizaje, saberes, asignaturas, práctica, investigación— relaciona a quienes ingresan en la comunidad con las adquisiciones del espíritu. Por la segunda, en cambio, todos y cada uno de los miembros de la comunidad, dentro de la universidad en cuanto *espacio agonal*, deliberan, controvierten, critican, transforman, reencauzan toda la *dotación* que se les ofrece como legado, precisamente, para hacer valer otro modo de ser, otra comprensión del sentido, otro proyecto utópico de sí, del saber, de la historia.

Ahora bien, si la universidad una y otra vez deviene con sentido renovado a causa de que su *razón de ser* es pensada y efectuada en cada presente vivo y viviente por todos y cada uno de sus miembros es, precisamente, porque éstos *cierran los ojos*, parpadean —aunque sea leves instantes— y vuelven la mirada hacia sí mismos, hacia sus potencias anímicas. Entonces, desde un depósito pulsional, inconsciente, sensitivo, emotivo, lúdico, vuelve a renovarse la *razón de ser*.

Toda *razón de ser* de la universidad emergió y emergerá siempre de personas singulares en o con quienes devienen ideas con la maravillosa manera nueva de albergar infinitudes intencionales; ideas que valen para uno y valen para todos. Son en un comienzo *intuiciones* —ciegas, si se quiere; toscas— que se aclaran poco a poco por el diálogo, por la interacción, por la explicitación; en suma, son *intuiciones* que devienen *razonables*.

Sostenemos, entonces, que tanto *intuitividad* como *razonabilidad* son un fondo o transfondo —*ratio cordis*— de la *razón de ser de la universidad*. Si ésta opera sin recurrir a aquéllas se hace mera *razón instrumental*, positivismo, *im-posición de una posición* del *ego cogito* que de diversos modos se sujeta y sujeta a una visión unilateral, unidimensional.

El enlace, en cambio, de *intuitividad-razonabilidad* como fundamento de la *razón de ser de la universidad* desplaza la atención, el centro, el operar a los procesos de *individuación*. De nuevo, una experiencia del *ego*; sólo que ahora funge como *ego amans* que incluso funda y realiza el *ego cogito* como expresión del *amans* (Vargas, 2013).

¿Qué *ama* (*philos, philía*) el *ego amans*? Desde luego, a sí mismo; a los otros; al mundo entorno con su *haber-sido* y su *poder-llegar-a-ser*. De ahí que se reclame como un *proyecto utópico*. Si fuera sólo amor a sí mismo todo terminaría en narcisismo, en idolatría e imposición; si fuera sólo amor a los otros se trataría únicamente de servicio, de servilismo, de sujeción; si fuera sólo amor a la tradición (*traditum, tradere*) sería especulación, inacción, parálisis. Pero no: ese que se ama a sí mismo y quiere *resonar* (*resonare*) vive con otros y tiene, por eso mismo, que transar, ceder y *concordar* (*concordare*); pero uno y otros no sólo se valen del *pasado* para *proyectar* (*pro-jecto*), sino que en sus transacciones *recuerdan el futuro* y también en el futuro *recuerdan* (*recordare*) lo pactado como fundamento de su comprensión. Desde luego, como se ve, obra el corazón (*cor, core, cordis*).

Se trata de un trípode: *sí mismo, otros, proyecto*. Y *todos tienen algo de razón*, pero no la tienen completa; ni siquiera juntándolos hegemónicamente en *uno solo*. Y no la tienen completa porque la razón de ser de la universidad siempre es y está incompleta; está queriendo llegar a completarse. La autonomía consiste en que ese *nómos* —esa *ley*, esa *norma*— que la rige es, precisamente, la de la búsqueda de completud de sentido que nunca se alcanza plenamente.

Y, en efecto, con cada miembro que ingresa en la comunidad universitaria llega también una *pulsión de ser*, un deseo, una aspiración, un *pathos*, que no es *de* los otros, pero que es *con* los otros. Y este *querer ser*, este *deseo de ser*, esta *voluntad de ser*, se hace proyecto que recoge y resume —más allá de todo querer particular— un sentido inédito y renovado de historia, de cultura, de espiritualidad. Este

enlace último es de todos y de ninguno; y cada quien que vuelve a apropiarlo, al menos a querer apropiarlo, pone en movimiento lo sedimentado: una *individuación* que se ha sedimentado o *individuado* —como teoría, como obra, como reglamento, etc.— conserva una fuerza *preindividual* —vuelve a ser *preindividualada*—; así, entonces, se torna en lo entregado (*traditum*) y lo recibido (*tradere*) para ser realizado, una vez más, en nuevas direcciones de ser.

La *agencia universitaria* —como estructura— *agencia* proyectos y sentidos de ser: de quienes han forjado o *agenciado* la cultura (*traditum*), de quienes interactúan como *agentes* aquí y ahora (*hic et nunc*), de quienes *agencian* la cultura (*tradere*). Es cierto, entonces, que la *universidad* es *agencia*, pero ella *agencia* no sólo lo que queda incluido o inscrito en su *interior* o en el *adentro*, sino que ella es una y otra vez entrecruzada por la *exterioridad* o las fuerzas del *afuera*. En ese entrecruzamiento, la universidad apropia por sí toda exterioridad y la incluye, normalizándola; y, normalizada toda exterioridad, en su interior, interviene con un nuevo sentido el afuera: *anomalía*³. También, por tanto, *anomaliza*: introduce variantes para ganar un nuevo sentido social, político, cultural.

Entonces lo que *profesa el profeso* como *visión utópica* es, desde luego, un saber —su saber—. Y lo profesa utópicamente porque lo quiere hacer valer al enseñarlo para que otros lo aprendan y lo profesen. Así, toda profesión profesada por un profeso comienza como una resemantización o resignificación de saber; pero al enseñar la *anomalía*, la normaliza. Entonces al aprendiz no le queda otro camino que aprender por *normal* la *anomalía* y volver a cuestionarla.

Toda profesión como modo de vida, a su vez, empieza como *anomalía* que responde a la exigencia de ese trípode: sí mismo, otros, tradición. Pero esta *anomalía* se *normaliza* y se hace *canon*. La profesión, incluso, puede y llega a tener no sólo deontología, sino también *código*.

Justamente la *codificación* de las profesiones llega a reducir la universidad a mero centro de entrenamiento, a institutos profesionales. Y, sin embargo, la universidad también tiene que formar en el *canon*. ¿Cómo se expresa éste? Explícitamente en el *pensum*: los profesores más liberales que fundan la carrera profesional

3 Lopera (2013) en su tesis doctoral *Sabiduría práctica y salud psíquica* concibe la salud como “el despliegue armónico del ser” y complementa así la definición de Canguilhem: “capacidad de instituir nuevas normas”. Muestra que “an-omalía” viene de la unión de *an* y *omalos* (este último significa unido, igual, liso), mientras que “normal” se deriva de *nomos* (norma, ley). No es lo mismo algo desigual o irregular que sin normas; sin embargo, advierte que no son conceptos tan distantes, como lo son para Canguilhem en su texto *Lo normal y lo patológico*, de donde se retoma dicha distinción. *Anomalía* se toma en este capítulo en la primera acepción de la RAE: “Discrepancia de una regla o de un uso”.

normalizan su anomalía y ésta poco a poco es consensuada por consejos (de Departamento, de Facultad, Académico, Superior), por autoridades (visitas de pares, resoluciones ministeriales). Al ejecutar el *pensum*, llegan los estudiantes; ahora el ala liberal está en sus manos. Controvierten, disputan, critican. Asumamos que transforman el *pensum*: repetición, vuelta a la normalidad de lo que nació como anomalía.

¿Qué queda para viejos y jóvenes; para renovadores y conservadores? La dialéctica de la crítica que al ser ejercida, variándola, defiende el *canon*. Éste, por supuesto, expresa la institucionalidad, la institución; y, sin embargo, al controvertirlo despliega *procesos instituyentes* que en su devenir alcanzan, o no, nivel de *código*, de *canon*: ideas que se vuelven *norma* para vivir y ejercer el saber. Incluso se llega a la pretensión de *impartir* —a su modo *im-poner*— un saber, un estilo de saber; como si con este proceso se pudiera *dar forma, formar*, a las nuevas generaciones. Así, entonces, un sujeto (*ego cogito*) asume que puede sujetar —*formar*— a otro(s).

Como hemos visto, este *modelo* —sujeto que sujeta— tiene validez por su simplicidad; pero, en efecto, la abstracción no se realiza en los hechos. La tesis que sostenemos es que *la formación se efectúa como información* y ésta como *transducción* —condición para individuarse, que es más que el encuentro de forma y materia—: en un entorno instituido como agencia del saber, los agentes que profesan normalizan su anomalía y ésta es, a su vez, controvertida por quienes ingresan a la comunidad. *Formación como información: nueva versión* —renovación, resonancia, y, en algunos casos, distorsión y perturbación— *de la anomalía normalizada* que exige incesantemente volver a ser normalizada, y sin embargo, es cada vez, de nuevo, alterada.

¿Qué es un Consejo? Un lugar de legitimación de la normalidad, de normalización de la anomalía. En los Consejos todo se estudia a la luz de los reglamentos, de las leyes, de las normas, de los acuerdos. Desde luego en ellos hay lugar para lo inédito, pero tiene que hacerse valer con argumentos o con pruebas en relación con los cánones. Rectores y decanos, jefes de departamentos y coordinadores: una línea de mando que ejecuta los acuerdos emanados de los Consejos; y, al mismo tiempo, una cadena de transmisión que lleva las anomalías puestas en juego por estudiantes y profesores hasta los consejos para que todo viva al amparo de las normas, para que todo sea integrado al orden, al *canon*.

La anomalía es el poder instituyente que, nacido en el *individuo*, en su peculiaridad, en su singularidad, transforma el *status quo*, produciendo uno nuevo. Aparece, primero, como expresión de la voluntad individual y se torna murmullo, clamor, voz de la multitud, *multitud*. Al individuo individualista se lo puede coop-

tar, comprar, corromper; pero lo individuado queda más allá de su agente; así, entonces, el individuo que individúa y la idea individuada es incorruptible y lo es por el poder de los muchos, de la pluralidad de individuos: esto es, por el poder de la *multitud*.

El individuo en su individuación no es sólo *razón racional*, sino también *intuición razonable*: anticipación todavía no clara de un sentido pleno de ser; es decir, el individuo opera intuitivamente al individuarse; y al poner en juego y exponer su *pre-visión* o su visión previa o anticipada, hace razonable para sí y para los otros la captación de su sentido de mundo.

Lo *pre-visto* o *anticipado* en la intuición es un *principio* y un *comienzo* de la individuación, de nuevos procesos en y para ella. Como *principio* ofrece nuevas posibilidades o materiales para entender y para actuar; como *comienzo* es devenir temporal. Si alguien ve algo que otros no ven, tiene que presentarlo, hacerlo ver, mostrar por qué es razonable. De lo contrario, quien ve o entrevé o anticipa, declina la acción sobre el entorno, deja de informarlo; se hace sólo sujeto de sujeción, permite ser “formado”, determinado. Se torna servilmente en un sirviente. Quien hace ver su intuición convoca la voluntad de otros y puede ser transformado por las intervenciones de ellos, por sus interpelaciones. Quien intuye pone como propuesta una visión, una perspectiva de ser. Desde luego, corre el riesgo de querer imponerla; y de imponerla: caída en el individualismo. Sin embargo, los otros, la multitud, se apropia y valida aspectos de lo intuido; al apropiarlo lo varía. Así se torna en la voluntad anónima de muchos.

Quien intuye y procura hacer razonable su visión vive una perspectiva utópica: haciendo ver el *locus* o lugar al que propone llegar, puede ser más o menos persuasivo. Justamente porque juega en la universidad, en su dimensión o vertiente de *campo agonal*, puede al mismo tiempo atraer y repeler. En esa confrontación, la idea, lo intuido, sale de sí sólo si *informa el entorno*. Entonces, no es que sólo sea *formador* del medio o de los individuos del medio; es que lo *informa* y de retorno es *informado* por el medio, por los individuos del medio.

La universidad es un ambiente de formación basado en la mutua información: del medio al individuo, del individuo al medio. Profesores, con todo y las doctrinas que profesan; colegas; condiscípulos; bases de datos; patios; movimientos sociales; partidos políticos; apuestas culturales; etc.: son entorno para cada individuo. Y cada quien se individúa individuándose en el entorno e individuándolo. En este sentido, *individuarse* es hacerse sí mismo a partir del entorno; ser en sí para sí y desde sí a partir de lo que motiva el entorno. Entre tanto, *individuar* es ser para otro que desde sí transforma dimensiones del entorno para que motive la individuación de otros individuos; ahí es cuando el individuo se hace entorno para los otros.

La *individuación* es, entonces, *interdependencia, confluencia de voluntades*. Se supera así el ámbito de la *im-posición*, que no deja de actuar —con todo y ser superada (*Aufhebung*)— como un *riesgo*: de reensamble del *ego cogito*, de la racionalidad, del individualismo expresado como *razón racional* (razón de Estado, política, control, biopolítica). Así, la universidad entrelaza libertad de investigación, libertad de aprendizaje y libertad de enseñanza bajo el principio de la autonomía, todas ellas como proceso de individuación.

Conclusiones

Pensar la universidad desde la *fenomenología de la individuación* implica realizar en ella el tránsito de la noción hegemónica de *sujeto* (*ego cogito*, que deviene individualista) hacia *individuo, ser individuado* (que se forja, en esencia, como *ego amans*, en intersubjetividad). Por esto, el fenómeno de la individuación en su despliegue inherente al ser humano puede ser seguido en la *información como transducción*: resonancia interna del sistema, de éste sobre el entorno y del entorno sobre el individuo, siempre que la universidad se entienda como lugar (*locus*) de individuación.

En el contexto de esta *fenomenología de la individuación*, la universidad en su misión formativa es un escenario de individuación que se concreta en lo psíquico —mundo simbólico que sirve de puente para lo emotivo e instintivo—, y da origen a la tendencia permanente a lo *transindividual*, lo colectivo, como un camino que permite la intersubjetividad y fortalece la idea del *nosotros*.

En esta universidad que se funda en la individuación, no se trata sólo de formar para que el otro elija un camino, sino de considerar en todos los ámbitos de formación el lugar del entorno como un *entre* que vincula lo individual, en sus determinaciones, con las contingencias, los acontecimientos que suscitan siempre nuevas posibilidades en el encuentro. El entorno no es estrictamente externo al individuo, sino una fase del ser, por lo cual las propias normas (*autonomía*) se constituyen en la convergencia de la energía y la información internas y las disposiciones del medio, en una búsqueda de concordancia, de adecuada resonancia o armonía entre órdenes que son de distinta magnitud (*anomalía*).

La teoría de Gilbert Simondon, vista oblicuamente en dirección de *la universidad como ambiente de y para la individuación*, muestra un proceso en devenir, un ser (*sí mismo, comunidad —agencia—, tradición*) que nunca está acabado y por lo tanto se encuentra en permanente formación, tensada en el modo de *información*. Este hecho, en la universidad, lanza la pregunta por otras dimensiones de

lo humano que no están articuladas o determinadas, pero por la misma razón se convierten en el potencial de cambio, de lo susceptible de ser articulado: es lo *preindividual* el punto de lance, la fuerza renovadora que se expresa en los diferentes niveles de individuación y precisa de entornos favorables para desplegarse en situaciones nuevas. La fuerza pulsional, la intuición, los procesos primarios inconscientes, se entrelazan en una formación basada en la individuación, con las facultades racionales y secundarias del pensamiento propias del *ego cogito*; emerge un *ego amans* que en su desenvolvimiento privilegia lo *razonable*, lo que es pertinente en cada contexto y situación; que siente y *con-siente* (*sensus communis*) con los otros, con quienes se reconoce como una singularidad que porta en sí misma lo universal.

En la universidad, un individuo solitario que no se transforma en el encuentro con los otros y no es permeable a la interdependencia, reproduce su historia e inhibe potencialidades que sólo pueden realizarse con los otros, en comunidad, intersubjetivamente. Un entorno discursivo rígido, patriarcal o dogmático, incapaz de cuestionarse a sí mismo, no es terreno fértil para las libertades que la universidad como agencia requiere —de enseñanza, de aprendizaje, de investigación—. En la disposición de unos y otros para vivir procesos de individuación, surgen las opciones de transformación y de resistencia a los poderes, ya sean internos o externos, que intentan restringir o desviar su ser.

En suma, la libertad de investigación como fundamento fundante de la universidad aviva y despierta las potencias del deseo, de la emoción, de la intuición. Éstas pueden hacerse cada vez más *razonables* y fundar el diálogo como *razonabilidad* que llena de motivos y razones la intuición. Se abre, entonces, el sentido de la formación como transducción e interdependencia: racionalidad-razonabilidad que profesa desde la intuición.

Referencias

- Deleuze, G. (2005). “Gilbert Simondon: El individuo y su génesis físico-biológica”. En: *La isla desierta y otros textos; textos y entrevistas (1953-1974)*. Valencia: Pre-textos, pp.115-119.
- Derrida, J. (1997). *Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad*. Trad. Cristina de Peretti. En: *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trad. Cristina Peretti y Paco Vidarte. Madrid: Trotta.

- Derrida, J. (2005). *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Trad. Cristina de Peretti. Madrid: Trotta.
- Gil Congote, L. (2013). "Individuación e identidad. Entorno virtual y trabajo inmaterial". En: *Imperio vs Multitud. El problema de la biopolítica y la formación*. Bogotá: UPN. En prensa.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Rondo. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1996). "La época de la imagen del mundo". En: *Caminos de bosque*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza Universidad, pp. 75-109.
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Lopera, J. (2013). *Sabiduría práctica y salud psíquica* (Tesis doctoral). Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Ramírez, C. (2012). *La vida como un juego existencial: Ensayitos*. Medellín: Universidad Eafit.
- Simondon, G. (2009). *La Individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Trad. Pablo Ires. Buenos Aires: La Cebra Ediciones y Editorial Cactus.
- Vargas Guillén, G. & Gil Congote, L. (2013). "La región de lo espiritual. Individuo, individuación". En: *La región de lo espiritual*. Bogotá: UPN. En prensa.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas Guillén, G. (2011). *Ausencia y presencia de Dios*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas Guillén, G. (2013). *Carne e individuación*. Bogotá: UPN.
- Virno, P. (2005). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Trad. Eduardo Sadier. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2009). "Angels and the General Intellect: individuation in Duns Scotus and Gilbert Simondon". En: *Parrhesia*, 7, pp. 58-67.
- Virno, P. (2011). *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Trad. Emilio Sadier y Diego Picotto. Buenos Aires: Tinta Limón.

Carlos Enrique Restrepo¹

A los estudiantes, por sus indeclinables luchas

El tema que me propongo abordar es la relación entre *universidad y poder*, específicamente desde esa forma del poder a la que contemporáneamente se le da el nombre de *biopolítica*. Como espero delinearlo rápidamente, aunque no con el suficiente rigor, la existencia y las transformaciones de la universidad resultan inseparables de cierta historia del poder, que se ha sedimentado hasta las formaciones actuales, y que es necesario rememorar a fin de ganar —como en una instantánea— la comprensión del momento exacto en el que nos encontramos hoy. Adopto un concepto general de la *biopolítica* que ha sido establecido por Michel Foucault (2001; 2005; 2006), entendido como ejercicio del poder sobre la vida, es decir, relativo a las nuevas formaciones históricas

1 Profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctor y Licenciado en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Estudia temas de Filosofía moderna (Hegel), Fenomenología y Filosofía francesa contemporánea. Esta conferencia es producto de las reflexiones realizadas en el Seminario de pregrado: “La universidad sin condición” (Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia). Fue leída en la Universidad Industrial de Santander el 17 de septiembre de 2013, en el marco de la Cátedra Doctoral: “Pensar la Universidad”, co-organizada con la Universidad Pedagógica Nacional, bajo la coordinación de los profesores Sonia Gamboa (UIS) y Germán Vargas Guillén (UPN).

en las que la vida misma (y ya no sólo algunos de sus aspectos parciales) ha pasado a ser objeto de la administración, la gestión y el cálculo del poder. Se trata de un poder que podríamos sintetizar en el hecho de su *triple articulación*, a saber: como un poder que se dirige al mismo tiempo sobre *los cuerpos, las conductas y las almas*, en una estrategia de captura en la que la vida misma (y ya no sólo la humana) queda sometida en su totalidad. Para ir rápidamente, mi tesis es simple: la situación contemporánea de la universidad no es sólo la de verse asediada o asaltada por los grandes poderes a los que comúnmente está asociado el modelo de gestión biopolítica (vg., el capitalismo mundial, o el estado policial global), sino que, más allá de eso, *la situación contemporánea de la universidad es la ser el dispositivo mismo sobre el cual se forman y se erigen los centros de poder de la biopolítica: como si el poder sobre la vida —en la extensión de su ejercicio creciente— tuviera su comienzo mismo en la universidad*. Me propongo, pues, delinear en esta exposición el lugar *privilegiado* que ocupa hoy la universidad como “centro de los centros” de poder biopolíticos: lugar *privilegiado*, tanto por lo que esto significa para los intereses que hoy se disputan el control global del espacio universitario, como por las posibilidades que dicho espacio ofrece para el ejercicio de resistencia y contrapoder que puede ser promovido y propagado desde allí al resto del campo social, si es que todavía subsiste algo de la genuina fuerza revolucionaria que tradicionalmente ha sido característica de la universidad. Para ello, pues, en una versión rápida y apretada, reconstruyamos una síntesis de las relaciones entre *universidad y poder*, que irá derivando en la forma contemporánea de la biopolítica.

1. Arqueología de la universidad como función de Estado

En una idealización por ello mismo errónea, la universidad que surge en la Edad Media (a finales del Siglo XII) ha sido tradicionalmente considerada *autónoma y libre*, y en esa medida, invulnerable frente a la intrusión del poder. De esta consideración se derivan los dos principios por los que acostumbramos definir la *idea* de la universidad, a saber: 1) su *soberanía incondicional y excepcional* respecto a los poderes (en la Edad Media, los poderes religiosos y reales); y 2) la *libertad de investigación (in vestigium ire)*. A pesar de este *ideal*, sobre el que la universidad ha formado su concepto, la realidad de tales orígenes es bien distinta, por lo que

a título de enmienda² hay que definir el surgimiento de la universidad de manera más precisa: no sólo está desde sus inicios expuesta a ser tomada y asaltada al servicio del poder (concentrado entonces por las figuras del Papa, el Emperador o el Rey), sino que si puede verse libre de este asedio es justamente porque, frente a éstos, *la universidad de los orígenes se autoafirma ella misma como poder*. El maestro Gonzalo Soto (2007) de la Universidad Pontificia Bolivariana nos recuerda con precisión erudita esta específica relación de *universidad y poder*. Frente a los poderes dominantes de su tiempo, constituidos por el *Sacerdotium* (el Papado) y el *Regnum* (príncipes y emperadores), la universidad medieval surge como un *tercer poder* (el *Studium*), justamente el de aquellos que han adoptado por oficio el saber³. Pero si el oficio del saber constituye una salvaguarda frente a los poderes es justamente porque este oficio es en sí mismo un poder, como va de suyo en los postulados foucaultianos que de modo recurrente nos llaman a no perder de vista la relación entre saber y poder.

De otro lado, sabemos que en su organización medieval la universidad está compuesta por cuatro facultades: la Facultad de Teología, cuya proximidad con el poder pastoral la convierte rápidamente y durante los siglos siguientes en reina de los saberes y de la universidad; a la que seguirán las facultades de Jurisprudencia, Medicina y Artes Liberales, esta última convertida luego en Facultad de Filosofía, de la que se desprenderán en la modernidad distintos saberes particulares y disciplinas. En principio, no hay que ver en esta división en Facultades una cuestión relativa al poder; más bien ella significa una cierta externalización de las facultades cognoscitivas, como si la universidad fuese una objetivación de la naturaleza humana separada en sus potencias (que es lo que indica el término “facultades”), cada una capaz de producir aisladamente tan sólo alcances parciales, pero componiendo en su conjunto un tejido de funciones orgánicas orientadas a la composición del todo. Empero, seis siglos más tarde, el tema de las Facultades es un problema estrictamente relativo al poder. Nos referimos concretamente al surgimiento de la llamada “universidad napoleónica” a finales del Siglo XVIII, momento en el que la universidad es anexada como “función de Estado”, de donde surge

2 Esta enmienda aplica incluso para algunos de mis propios escritos, en especial, *La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada*, publicado en: *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2013, pp. 85-101; versión en portugués: “A destruição da universidade. Considerações sobre a universidade que vem”. En: *Lugar comum*, No. 37-38. Rio de Janeiro: Rede Universidade Nomade (LABTeC/ESS/UFRJ), 2012, pp. 241-251.

3 “Al surgir, la universidad es el tercer poder medieval frente al *Sacerdotium* (el Papado) y el *Regnum* (príncipes y emperadores). Su función va a ser la preparación de profesionales sabios (teólogos, abogados, canonistas, médicos...) que con su saber cumplan una función clave en la estructuración de los saberes mismos y de la sociedad” (Soto Posada, 2007, p. 404).

el modelo de universidad estatal (mal llamada “popular” o “pública”) cuya crisis experimentamos hoy. Si bien el paradigma de este nuevo modelo es la Universidad de Berlín (regida por Humboldt, Fichte, Schleiermacher y Hegel, fundada en 1810), su génesis se remonta a los filósofos de la Ilustración, especialmente a Condorcet y a Kant, quienes casi al mismo tiempo, aunque en latitudes distintas, la diseñaban en sus respectivos escritos: las *Cinco memorias* y el *Rapport* sobre la Instrucción Pública (1792-1794), en el caso de Condorcet; y *El conflicto de las Facultades* (1794-1798) en el caso de Kant (el cual expondré con mayor amplitud)⁴. Como es apenas lógico, los escritos de Condorcet y de Kant en los que la universidad es convertida en función de Estado tienen algo en común: su confrontación a la supremacía de la Facultad de Teología en la universidad. Para la universidad pensada por Condorcet, la Facultad de Teología debe sin vacilación alguna ser suprimida en nombre del ideal de las *Luces*; para Kant, en cambio, no se trata de suprimirla sino de someterla a la limitación que le viene de suyo de las otras Facultades, agrupadas ahora bajo el siguiente modelo de organización: el de tres Facultades llamadas “Superiores” (Teología, Derecho, Medicina), seguidas por la de Filosofía en el lugar de “facultad inferior”. Lo que está a la base de este modelo es la cuestión del poder, y específicamente, el interés de convertir la universidad en una garantía para la sustentación del Estado, en la medida en que las Facultades (en sentido estricto, las superiores) son consideradas por Kant como una *cuestión de gobierno*. De este modo, la universidad es para Kant una tecnología, o mejor, un dispositivo gubernamental perfectamente articulado en la estratificación (más que en una estructura) de las Facultades. La superioridad de las primeras residirá en el hecho de sostener una relación directa y ocupar un lugar preciso al interior del gobierno; la facultad inferior, por su parte, no ocuparía, por lo menos en apariencia, un lugar semejante en la distribución y ejercicio del poder, sino que más bien representaría un lugar incómodo por su facultad de cuestionar el ejercicio de las demás facultades, y por extensión, al gobierno mismo.

Ahora bien, la función gubernamental de las Facultades Superiores no podría ser más afín a la biopolítica: a la Facultad de Teología le concierne el *gobierno de las almas*; a la de Derecho el *gobierno de las conductas y costumbres*; a la de Medicina el *gobierno de los cuerpos*, y con ello, no sólo el cuidado de los individuos, sino también de la especie. Sus correspondientes representantes son el pastor, el juez, el médico, que en adelante serán como los arcontes de la ciudad: los que se reparten la pobre humanidad desmembrada en lo que cada uno de sus poderes respectivos toma para sí: la salvación bajo la custodia de la religión, para el poder pastoral;

4 El conjunto de textos de Condorcet sobre el tema incluye las *Cinco memorias*, el *Informe* y el *Proyecto de Decreto* sobre la instrucción pública (cf. Condorcet, 2001). Para el caso de Kant (1999), se seguirá su escrito canónico sobre la universidad titulado *El conflicto de las facultades*.

la observancia de las costumbres y de las conductas moralmente aceptables en el marco de la ley, para el juez; la salud, la enfermedad, el cuerpo mismo de los hombres para el médico. En la descripción de Kant, esta tecnología gubernamental a la que sirve la universidad, y de la que el Estado surge como *benefactor de la humanidad*, reza del siguiente modo:

Conforme a la razón (esto es, objetivamente), los móviles que el gobierno puede utilizar para cumplir con su objetivo (de influir sobre el pueblo) serían los siguientes: en primer lugar el bien *eterno* de cada cual, luego el bien *civil* en cuanto miembro de la sociedad y, finalmente, el bien *corporal* (larga vida y salud). A través de las doctrinas públicas que atañen al *primero*, el gobierno puede alcanzar una enorme influencia hasta sobre los pensamientos más íntimos y las más reservadas decisiones de los súbditos, revelando aquellos y manejando éstas; por medio de las que conciernen a lo *segundo*, mantiene su conducta externa bajo la rienda de las leyes públicas; mediante el *tercero* se asegura la existencia de un pueblo fuerte y numeroso que sea útil para sus propósitos. De acuerdo con la *razón*, entre las Facultades Superiores debería darse la jerarquía admitida usualmente; a saber, primero, la *Facultad de Teología*, a continuación la de *Derecho*, y, por último, la de *Medicina*. Por el contrario, según el *instinto natural*, el médico habría de ser el personaje más importante para el hombre, al tratarse de quien prorroga su *vida*, luego le seguiría en importancia el jurista, que se compromete a velar por sus *bienes materiales* y sólo en último lugar (casi en el umbral de la muerte), aunque esté en juego la dicha eterna, se buscaría al sacerdote; pues incluso este mismo, por mucho que aprecie la felicidad del mundo futuro, al no tener ningún testimonio de la misma, le reclama ardientemente al médico el permanecer un ratito más en este valle de lágrimas (Kant, 1999, p. 5-6).

Como se ve claramente, y apenas como de pasada, Kant destrona el lugar primero de la Facultad de Teología, que pasa a ser ocupado por la de Medicina entre las Facultades Superiores, introduciendo así una importante modificación en la estructura de la universidad. De acuerdo con esto, primera será entre las facultades la que para esta vida (biológica, terrenal, corporal y de la especie) tenga una importancia inmediata, mientras que las almas quedan como preocupación para la eternidad, sin desconocer la importancia que el poder pastoral representaría para el gobierno, a saber: “alcanzar una enorme influencia hasta sobre los pensamientos más íntimos y las más reservadas decisiones de los súbditos, revelando aquellos y manejando éstas”. De las Facultades Superiores nos resta decir que, sujetas a la función gubernamental, *ya no serán más facultades libres*. Esta libertad la pierden al pasar a depender de órganos de control gubernamental, y propiamente de los mandatos condensados en los respectivos aparatos de discurso y en los juegos de

verdad establecidos para cada Facultad: el vademécum para el Médico; el código para el Juez; la sagrada escritura para el poder pastoral⁵.

Todo lo contrario ocurre con la facultad inferior, la de Filosofía, que no sigue ningún libro determinado, sino que es a tal punto *libre* que puede incluso enjuiciar a las otras facultades (y con ello al gobierno), pero que, siendo libre para hacerlo, es al mismo tiempo *impotente*, por no ocupar un lugar análogo en la distribución orgánica del poder. Dejo para otro momento la descripción de la Facultad de Filosofía, cuya potestad de enjuiciar a las otras obliga a éstas a mantenerla “alejada de sí a respetuosa distancia”, del mismo modo que la consideración según la cual un “gobierno ilustrado” no temerá la libertad de pensamiento, *siempre y cuando esta facultad se mantenga como inferior*, y mientras se limite a expresar sus cuestionamientos únicamente entre los muros de la universidad, sin incitar al pueblo a sublevarse motivado por asuntos de los que —dice Kant— nada entiende, y que deberán dejarse como temas de las disputas académicas en las que tampoco el gobierno considera conveniente entrometerse (y esta conferencia es un buen ejemplo de ello).

Vuelvo, pues, a mi tesis inicial. Desde el momento en que la universidad es anexada como “función de Estado”, pasa a ocupar un lugar central en el ejercicio del gobierno; y este gobierno, en cuanto se dirige ya desde tiempos de Kant a los cuerpos, las conductas y las almas, prefigura una tecnología biopolítica que, mediante el dispositivo de las Facultades Superiores, comienza propiamente por la universidad. Sea esta una reconstrucción arqueológica de la universidad, como el repaso de un asunto que debería estar suficientemente claro para todos los universitarios, y desde el cual podemos ahora proyectar algunas consideraciones sobre la contemporaneidad.

5 Puede incluso decirse que la obra de Foucault se desarrolla siguiendo el trazado de este esquema kantiano, el cual resulta ser así el esquema mismo de la biopolítica. Foucault sigue una idéntica distribución en su analítica del poder, tanto en la arqueología como en la genealogía y en las prácticas de sí. La *Historia de la locura, Enfermedad mental y personalidad, El poder psiquiátrico*, entre otras obras, toman como asunto suyo el saber médico; por su parte *Vigilar y castigar, La verdad y las formas jurídicas*, entre muchos otros escritos, se ocupan del Derecho, o algunos como *La noción de individuo peligroso en la psiquiatría legal* se ocupan de las hibridaciones entre Medicina y Derecho en función del poder; y los textos sobre la pastoral cristiana, que podrían decirse tardíos en la reflexión de Foucault, son la analítica de la teología y la religión cristianas en la herencia occidental. En cierto sentido, Foucault no piensa tanto a partir de las disciplinas (como se ha creído tradicionalmente), sino que piensa siguiendo el dispositivo kantiano de las facultades superiores universitarias como lugar de constitución del poder.

2. La nueva ecumene: el capital

Como todos sabemos, la Facultad de Teología, salvo en algunos casos, terminó por desaparecer de las universidades de Estado, pese al erróneo intento de Kant por mantenerla como función del gobierno. Esta desaparición se explica, entre otras razones, por el hecho de que *el poder pastoral por su propia naturaleza no es una función de Estado, sino otro poder tan grande o incluso mayor que el del Estado*, pues no es un poder temporal, sino destinado a la eternidad, y con el cual eventualmente el Estado entra en disputas, cuestión que conocemos en la forma de la división de las grandes masas de poder que son Iglesia y Estado, cuyo tratamiento en todo caso no es de este lugar. Como quiera que sea, lo cierto es que, contra la pretensión de Kant, terminó por imponerse la decisión de Condorcet de suprimir la teología de las universidades de Estado, de manera que hoy es una Facultad aparte, que sólo toma la voz en las universidades confesionales (católicas y protestantes), donde mantiene —aunque tímidamente— su lugar de Facultad fundadora y señora de la universidad.

No obstante esta supresión, *la universidad no dejó nunca de prestarle al Estado el servicio de gobernar las almas*, sino que esta función fue atribuida a una nueva tercera Facultad, surgida con el desarrollo de nuevas fuerzas sociales en el siglo XIX, y con los nuevos saberes de Estado: la Facultad de Economía, que paulatinamente pasó a ocupar el lugar vacío dejado por la Teología en la distribución orgánica del poder estatal emanado de la universidad.

Al ocuparnos de la economía, la tomamos en un sentido amplio, no sólo el de Facultad, de manera que en su campo pueden estar contenidos otros saberes y disciplinas formados en los siglos XIX y XX, con sus muchas hibridaciones (por ejemplo, la estadística y su hibridación con la medicina para el control de la salud pública), a cuyo campo habría que integrar también las Ciencias Sociales, e incluso las Escuelas Técnicas, las Escuelas de Ingenierías cuya finalidad desde antiguo ha sido en esencia de tipo militar, por cuanto hacen posible otro tipo de apropiación *del saber y del hacer* de indudable uso y provecho gubernamental⁶.

6 Hay que recordar que el surgimiento de la universidad napoleónica está acompañado de una tremenda organización de las escuelas técnicas. De otro lado, Jacques Derrida (1997) ha descrito con gran precisión este dispositivo militar de los saberes ingenieriles y técnicos, que según él, actualmente se extiende a toda la universidad bajo la forma de los sistemas de *investigación*, dispositivo “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”. (Derrida, 1997, p. 127). Para otra traducción, cf. Derrida, 1984.

Adoptaré, pues, un concepto de economía como el formulado por Aristóteles (*Pol.* 1253b 1-10), el cual según Giorgio Agamben integra tres tipos de relaciones: “las relaciones *despóticas* entre amos y esclavos (que incluyen generalmente la dirección de una hacienda agrícola de grandes dimensiones); las relaciones *paternales* entre padres e hijos; y las relaciones *conyugales* entre marido y mujer” (Agamben, 2008, p. 41). Valga recordar que la economía tiene por objeto preeminente estas relaciones, y sólo por extensión los bienes materiales y las relaciones de producción, lo cual la aproxima tanto a la función gubernamental como al poder pastoral. De hecho son muchos los autores que han postulado una *génesis teológica* no sólo de la teoría del Estado bajo el modelo de la soberanía, caso de Carl Schmitt (2009), sino incluso una *génesis de la economía bajo el modelo de la teología*, como es el caso de Max Weber (2004) en su estudio sobre *La ética protestante y el espíritu de capitalismo*, y el de Giorgio Agamben, a quien nos hemos referido, siguiendo los desarrollos de su libro *El reino y la gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*.

En la modernidad, la economía hizo parte de la teoría del Estado, sobre todo desde la Ilustración, adoptando la forma de “economía política”, como en el caso de Rousseau (1982), en su artículo para la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alambert. Esto significaba que la economía era asunto del control del Estado, por ejemplo, en la forma de las finanzas públicas y otras materias. Pero convertida en Facultad universitaria desde el Siglo XIX, la economía permitió la formación de un poder aún mayor que el del propio Estado, a saber: la *nueva ecumene* a la que desde tiempos de Marx damos genéricamente el nombre de “el capital”. En un aspecto esencial, con este nuevo saber se redistribuyen las relaciones de poder, al punto que la economía deja de ser una función del Estado, y más bien el Estado se vuelve una función intermedia de la economía, de modo que la antigua economía política es reemplazada —como ocurre actualmente— por una política económica.

Durante el Siglo XIX, alimentada por las nuevas fuerzas y apoyada en los nuevos saberes, la economía tomó por objeto la producción en la forma primaria del *trabajo material*, y concretamente, bajo la forma de la *explotación*, magistralmente descrita por Marx, cuyo legado ha sido una contribución definitiva a los proyectos emancipatorios de la humanidad. Actualmente, por su parte, la economía se dirige al control de otras formas de producción como es el caso del *trabajo inmaterial*, una vez agotadas las fases previas del capitalismo artesanal y agrícola y del capitalismo industrial, hasta llegar a la fase del capitalismo en la que nos encontramos hoy: el *capitalismo cognitivo*⁷.

7 Para el desarrollo de esta concepción del capitalismo, véase los trabajos de los filósofos italianos Toni Negri, Paolo Virno, Franco Berardi (Bifo), Maurizio Lazzarato, Cristian Marazzi, Giuseppe Cocco, Sandro Mezzadra, Gigi Roggero, entre otros.

En este contexto, un nuevo gobierno (ya no estatal) se cierne sobre la universidad ocupando todos sus espacios, ritmando todos sus movimientos, administrando el conjunto de los saberes: *la organización corporativa o empresarial del capital global*, que es la que hoy en día somete a pasos agigantados la ya obsoleta “autonomía” de la universidad. Una vez más, aunque ahora de manera más terrible, la universidad es anexada al circuito de la producción y el mantenimiento de un nuevo poder: un nuevo *control biopolítico* de los cuerpos, las conductas y las almas, sometidos a un dispositivo de gestión y cálculo racional, en el que los conocimientos, los talentos, las capacidades, las fuerzas de creación se tornan la genuina fuente del valor, y como tales, el nuevo objeto de explotación. Este modelo de gestión, que se extiende a todo el campo social, comienza por las que nunca han dejado de ser las Facultades Superiores universitarias: la de Medicina, vuelta hoy un verdadero flagelo, dedicada al control poblacional bajo los rigores de la medicalización permanente, caso ejemplar de la psiquiatría, encargada de someter toda resistencia y acallar los pequeños brotes de discrepancia⁸; la de Derecho, dedicada a mantener la hiperinflación normativa y el poder de Estado en la forma pura de la ley; pero especialmente la Facultad de Economía, nueva señora dedicada a mantener y garantizar la deuda infinita, más duradera e irredimible que el pecado original; todo ello finalmente refrendado por un estado policial global (el “monopolio legal de la fuerza”) bajo cuya vigilancia vemos desfilar la silenciosa procesión de los académicos, demasiado ocupados escaneando sus diplomas y apoltronados en el paraíso pequeñoburgués del confort profesoral, como para tomarse la molestia de incomodar a los agentes de la medición, la estandarización, la acreditación, la indexación y demás embebecos, que al día de hoy comandan la vida universitaria: una vida cada vez más irreconocible, cada vez más desapasionada, cada vez más funcional y rutinaria, donde lo único que vemos pasar es la llegada del nuevo modelo, la expectativa de una nueva bolsa, y los cuerpos docentes así como sus discursos cada vez más impotenciados, bajo el canto de sirenas de la investigación y la innovación.

8 Al respecto, valga recordar la advertencia brutal que nos hace Steven Rose (2008) en su libro *Tu cerebro mañana*, respecto al uso político de la medicalización, que además se ha vuelto requisito de la “práctica pedagógica”: “Junto con la producción lícita e ilícita de nuevos potenciadores del estado de ánimo y nuevas píldoras de la felicidad para que nos sintamos ‘mejor que bien’, el futuro ofrece la posibilidad de que toda una población vague sin rumbo por la vida inmersa en una neblina de satisfacción inducida por drogas, sin estar ya disconforme con las perspectivas de su propio futuro o del futuro más general de la sociedad, con la neuro-tecnología lista para eliminar los pequeños temblores de discrepancia que aún puedan quedar, formando de esta manera parte del ya formidable arsenal de los medios estatales de control”. Para una muestra de este “poder psiquiático”, véase entre muchos otros el documental: *La psiquiatría, industria de la muerte*, disponible en: www.youtube.com/watch?v=7WbmywiREZA

Entonces para volver a lo concreto, a las preguntas que nos conciernen directamente a nosotros, aquí y ahora: ¿qué es lo que realmente estamos haciendo de nuestro ser universitarios? ¿Qué es, a la luz de esta microhistoria del saber y el poder, lo que estamos haciendo de y en la universidad? La pregunta no proviene sólo de quien ocupa un lugar en la Facultad de Filosofía, pues sería una torpeza inexcusable creer a la letra con Kant que la filosofía no tiene una relación semejante a la que las otras facultades sostienen con el poder. También la filosofía hace lo suyo en la sustentación del poder, y en especial, bajo esa forma de racionalidad que carcome hoy todas las facultades de filosofía del mundo: la filosofía política del *liberalismo*. La filosofía se aviene muy bien a la sombra de los poderes, o si no, hay que ver las solapadas relaciones y los discretos lugares que ocupa respecto a los centros de poder de la universidad. También la filosofía sirve a este entramado biopolítico en razón del uso y andamiaje del discurso en el trabajo de fundamentación de los saberes (positivismo, pragmatismo, epistemología) sobre los que se forman los poderes cuyo ejercicio comienza en la universidad. La filosofía no permanece inmaculada respecto a la construcción y el uso de los poderes, ni respecto a la función gubernamental. La filosofía institucionalizada, la filosofía de profesores que se vuelve tribunal de la razón queda anexada al conjunto de la instrumentalización y el cálculo de la contemporánea *condición biopolítica*. ¡Tanto que hasta la economía echa mano de ella, con discursos como la ética empresarial, la responsabilidad social corporativa, las políticas públicas, el emprendimiento, la administración de sí! Todo esto para plantear entre nosotros, los filósofos, la facultad libre e impotente, y ante el grueso de los universitarios, una única cuestión: ¿qué es lo que hacemos nosotros, aquí y ahora, en el entramado de los poderes a los que sirve por completo la universidad? ¿Qué hay de nuestra libertad, qué hay de nuestra *potencia* —en todo caso, distinta del poder—? ¿O es que acaso sólo nos queda el lugar de la *impotencia*, el más indigno toda vez que hemos alcanzado las libertades del pensamiento?

3. Biopolítica de la vida profesional: razones para las nuevas luchas

Por su parte, en el contexto que hemos descrito, los estudiantes universitarios han dejado de ser lo que eran antes, a saber, jóvenes en formación, para convertirse en trabajadores precarios desde el momento de su ingreso a la universidad. Esto se ratifica en la manera en que los estudiantes se insertan en los sistemas universitarios de investigación (semilleros, programas de jóvenes investigadores, grupos de investigación con proyectos financiados, etc). La inserción de los estudiantes en tales sistemas pone de relieve las tensiones y contradicciones en-

tre la *investigación libre* y la *investigación dirigida*, esto es, entre el *conocimiento vivo* —cuya condición propia es la *autonomía*— y su validación, reconocimiento y gestión institucional, ya sea mediante la supervisión ministerial o la de sus sucedáneos, las Vicerrectorías y los Sistemas Universitarios de Investigación. Por eso, en lugar de gravitar en discusiones en torno a las formas jurídicas (como es el caso de las actuales luchas contra la interminable reforma universitaria a nivel mundial), más urgente resulta interrogar el estatuto de la *producción de saber* en la transición hacia la “universidad investigativa” y hacia la “sociedad del conocimiento”, en las que este último se vuelve objeto de las decisiones políticas a medida que sufre el asedio permanente de su apropiación por el capital.

En ese contexto, la “gestión” de las fuerzas vivas del pensamiento y la creatividad de los jóvenes pasa por la criba y la selección de prospectos, en lo que resulta ser una intervención directa sobre ese nuevo medio de competencia que es la universidad. La política de investigación toma entonces por función la de compartimentar los flujos de la formación y el trabajo del conocimiento, en la larga serie de mediaciones y ascensos (estudiantes destacados, prospectos, becarios, magíster, jóvenes investigadores, investigadores *junior*, *asociado*, *sénior* y demás *subtipos* y requisitos) que, con el embeleco de la promesa del “éxito” profesional (trabajo-remuneración) y el refuerzo de los incentivos (proyectos financiados, pasantías, becas), disuelven el término que otrora representaba la profesión, relanzándola al calvario de la cualificación y la formación permanentes. El Sistema establece así un mecanismo perverso que combina el reconocimiento y la explotación, por cuanto subordina el “proyecto” de los jóvenes (su vida profesional) a moldearse bajo la estricta observancia de las condiciones de selección, en todas y cada una de sus instancias de validación.

Para Gigi Roggero (2013), todo esto ocurre cuando la *producción de saber* ha sido recodificada bajo la racionalidad empresarial del costo-beneficio, e inscrita por tanto en el circuito del mercado global de la educación. En este caso, lo que hay que reconocer es que, siendo como son productores de conocimiento, los estudiantes no son ya considerados fuerza de trabajo como aprendices, sino que son de inmediato trabajadores precarios, en los mismos inicios de la formación. La cadena de explotación que se abre presupone, sin embargo, que la sola profesión no basta; que la antigua garantía del título universitario para el ejercicio laboral queda reducida a la insignificancia; que el “futuro” como profesional, y sus concomitantes expectativas de realización personal, han sido confiscadas por un abstracto sistema de subalternidades y rangos, que comienza por la subordinación directa de los estudiantes promovidos y su reclutamiento al servicio de un Grupo, un proyecto o un profesor (el *líder*), bajo un complejo funcionamiento que, además del requisito de los méritos académicos, interpone el paso por el aparato administrativo, el azaroso camino de las convocatorias y concursos, el revisio-

nismo constante de la evaluación, el acrecentamiento individual de la deuda en educación de posgrado, y en fin, los rigores del tiempo muerto de los papeles y despachos, entre los que se fragua la vida del estudiante como trabajador. Como contraparte, el Sistema amenaza de modo constante con la posibilidad del fracaso, al dejar el remanente de una gran masa de estudiantes y profesionales confinados a las márgenes: los “condenados de la tierra” en los predios de la investigación institucionalizada, aquellos que engrosan la “población flotante” del cognitariado más precario (los “no aptos”, los grupúsculos de estudio arcaicamente románticos, los “semilleros” ingerminados, los profesionales desempleados, la masa mercenaria y desesperanzada del profesorado por horas cátedra...).

Prácticas cotidianas como los semilleros de investigación en realidad son parte del proceso de selección natural y lucha por la existencia al que se enfrentan hoy los estudiantes universitarios, pero al mismo tiempo, una instancia de incubación y enganche en el circuito de explotación constituido bajo la gramática ministerial del modelo lineal de innovación (I+D) y la política de ciencia y tecnología (CyT). Por esta razón, la lucha de los estudiantes debe ser su reivindicación autonomista en escenarios de *investigación libre* en los albores de un *capitalismo cognitivo* que, en último término, depende de la producción de saber como genuina fuente del valor. Lo que vemos prefigurarse es una lucha por el conocimiento que deberá prolongarse en un movimiento de fuga y de éxodo, toda vez que “en las nuevas jerarquías sociales y en la emergente composición de clase, la universidad no es el único lugar donde se produce conocimiento y cultura” (Roggero, 2012). En su lugar, la academia ha sido excedida por flujos de producción de saber diseminados por doquier en el campo social, desarrollados sin jerarquías de clase en espacios y escenarios alternos de cooperación, capaces por tanto de nuevos modos de organización y nuevos medios de expresión. De lo que se trata hoy es más bien de hacer consistir la *autonomía* del conocimiento vivo en una auténtica *revolución* del conocimiento vivo. El cognitariado, y en especial los estudiantes, deben ser capaces de trazar, entre las grietas del Sistema, una deriva de sus fuerzas vivas (el talento), lejos de un modelo de gestión del cual el saber humano nunca necesitó para desarrollarse, pero que hoy vemos naturalizado tras dos siglos de anexión de la universidad como función de Estado, y en el momento de su integración capitalista al mundo empresarial.

Finalmente, es también responsabilidad de nosotros, los profesores, no prestar-nos más a este modelo de gestión que vampiriza los cerebros, los cuerpos, y en suma, la vida de los jóvenes, que les roba las almas solapándose en el andamiaje de la burocracia de la investigación universitaria, cuya función es justamente la de bisagra en la transición a la forma empresarial o corporativa de la universidad. En función de la nomadización y del éxodo, habrá que volver, entre tanto, a las formas sólo aparentemente caducas del sabio aficionado, del autodidacta, a la relación en-

tre maestro y discípulo, pero también potenciar las prácticas colectivas de *acceso abierto*, en las que sin guardarse para sí los secretos de la profesión, las técnicas, las ideas aparentemente únicas de los proyectos institucionales, acontece el milagro de una educación concebida de manera más originaria como *producción social* y como acto de solidaridad y donación. Los estudiantes tendrán que reclamar así de sus profesores la coherencia con el deber que Nietzsche (1999) prescribía, si es que todavía algún sentido justifica el mantenimiento de las escuelas: “Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizante; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. He aquí el secreto de toda formación”.

Referencias

- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003. Véase también: Berardi, Franco.
- Berardi, F. (2005). “Del intelectual orgánico a la formación del cognitariado”. En: *Archipiélago*, No. 66. Dossier: “¿Qué significa hoy pensar políticamente?”, pp. 57-67.
- Condorcet. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Derrida, J. (1984). “El principio de razón: La universidad en los ojos de sus pupilo/as”. Trad. Bruno Mazzoldi y Ramiro Pabón Díaz. En: *Nómada*, No. 3. San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.
- Derrida, J. (1997). “Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad”. En: *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 117-138. Disponible en: www.jacques-derrida.com.ar.
- Edu-Factory & Universidad Nómada (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fernández González, J. et al (2013). *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.

- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad* (Clase del 17 de marzo de 1976). México: F.C.E., pp. 217-237.
- Foucault, M. (2005). “Derecho de muerte y poder sobre la vida”. En: *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, pp. 161-194.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: F.C.E.
- Kant, I. (1999). *El conflicto de las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, K. (1972). “Fragmento sobre las máquinas”. En: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, Vol. 2. Trad. Pedro Scaron. México: Siglo XXI, pp. 216-230.
- Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador*. Trad. Luis Moreno Claros. Madrid: Valdemar.
- Peñalver Gómez, P. (2011). “Upsalón. Acerca de las ventajas y los inconvenientes de la filosofía inmersa en las universidades”. En: *El Catoblepas. Revista crítica del presente*, No. 108. Disponible en: www.nodulo.org/ec/2011/n108p01.htm
- Roggero, G. (2005). *Intelligenze fuggitive: movimento contro l'università azienda*. Italia: Manifestolibri.
- Roggero, G. (2011). *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Roggero, G. (2012). “La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis”. Trad. Marcelo Expósito. En: *Revista Debates*, No. 62. Medellín: U. de A., pp. 69-74.
- Roggero, G. (2013). “La revolución del conocimiento vivo”. Trad. Esther Juliana Vargas En: *Revista Debates*, No. 65. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 53-55.
- Rousseau, J.-J. (1982). *Economía política*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Schmitt, C. (2009). *Teología política*. Madrid: Trotta.
- Soto Posada, G. (2007). *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo & UPN.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu de capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

La universidad en tensión: entre la cultura y la barbarie

Juan Carlos Moreno Romo¹

Vivimos tiempos de radical transformación en todos los ámbitos de la existencia humana, de los que no está desde luego exenta la universidad. A lo lejos campea la inminente subsunción de todo trabajo de alto nivel, en cualquier universidad del mundo que quiera sobrevivir a la “globalización” que el capitalismo triunfante y la cultura anglosajona imponen al planeta entero. El *ranking* de Shanghái, en el que por lo pronto sólo aparece la UNAM de entre nuestras universidades, y ello por encima de muy importantes universidades europeas, es el “macro-indicador” de esta tendencia. Y en corto imperan ya, precisamente, esos brutalmente irracionales “indicadores” de los que lo mínimo que se puede decir es que son un arma de control y de erosión de lo que queda aún de auténtica vida universitaria.

Nos están robando la universidad. Nos han robado muchas cosas ya, los trenes, el acero, las carreteras, los canales de la televisión pública... el Estado mismo nos lo roban, y con

1 Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Doctor en Filosofía por la Universidad de Ciencias Humanas de Estrasburgo (Francia). Licenciado en Filosofía por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM, México). Traductor al castellano de obras de Jean-Luc Nancy y otros importantes filósofos contemporáneos.

nuestros derechos políticos nos roban nuestras libertades civiles, con todo des-
caro. El petróleo nos lo roban desde hace muchísimo tiempo, no nos engañe-
mos; y al nivel de la universidad, lo de la corrupción, y los desvíos de plazas y
de fondos, o lo de su utilización para llevar a cabo, con el pretexto de ella, unos
negocios que no tienen nada, o tienen poco que ver con su misión, no es, por
desgracia, nada nuevo.

Lo nuevo es que esta vez el robo está llegando a la universidad en cuanto tal. No
es ya que nos estén robando los fondos, o las plazas, o los presupuestos de cada
una de nuestras universidades. Nos están robando la universidad, lo mismo que
nos roban el Estado y todo lo demás, el “poder adquisitivo”, la paz social, la asis-
tencia médica de carácter social, la vivienda... En nuestras propias narices, y con
la complicidad, si no con la pasividad de todos nosotros, o de casi todos, lo subrayo
una vez más, y en un llevar esto de los robos —con el de la sanidad, y con el del
espacio público, que poco a poco nos lo transforman en cárcel— verdaderamente
al extremo, *nos están robando la universidad*.

Por aquí unos prestidigitadores de las finanzas, tras lanzar la alarma de la inmi-
nente bancarrota de esta o de aquella institución, le hacen a nuestros retiros los
retiros que, nos dicen, son absolutamente imprescindibles de hacer, “de vida o
muerte” para las “finanzas sanas” de la pobre universidad, que no puede resistir,
la pobre, y con la que nosotros, naturalmente, no podemos dejar de solidarizar-
nos. (En mi universidad, no sé cómo (aunque a decir verdad sospecho cómo),
nuestros líderes sindicales de hace un sexenio lograron que los propios profes-
res votáramos —la mayoría que controlaban ellos—, que se nos retirara, poco a
poco, hasta el 10 % de nuestro salario para alimentar la bolsa que iba, o que va
a servir o está sirviendo, dijeron, para remediar todo aquello). Y acaso también
para que ahora sí pongamos todas nuestras esperanzas, y con ellas toda nuestra
fe, y —muy importante— nuestros respectivos *números*, ¡o nuestro diezmo!, en
esos relativamente nuevos monstruos globales que son los famosos sistemas de
ahorro para el retiro, que desde luego nada saben de la caridad.

Por aquí nos ajustan el sueldo, entonces, y el poder adquisitivo, y la libertad o
independencia que éstos posibilitaban (dicen los analistas que para precarizar y
neutralizar a las clases laborales socialmente más preparadas e independientes, y
por ende, más amenazadoras). Y por acá nos someten a todos, en las universida-
des antes que en las escuelas básicas, y a nosotros antes que a nuestros colegas
que todavía tenían, o tienen —no lo sé— un sindicato al menos relativamente
independiente, y a los que nuestra *Pravda* califica ahora —a los educadores de
nuestros niños— literalmente de bárbaros, a todos todos nos someten a unas,
esas sí verdaderamente bárbaras “evaluaciones”.

Y los *chiens de garde* del poder no ladran otra cosa, desde hace meses, obedientes a las directivas de la OCDE: los maestros no merecen ningún crédito, y la prueba contundente es su barbarie, espectacularmente desplegada en la Ciudad de México y desde ésta proyectada a todas partes, y ante todo su hartazgo fácilmente utilizable negativa a que se los evalúe, de modo que los niños puedan, la propaganda insiste en ello —una propaganda de color de rosa, que maquilla de arcoíris *Rimbow Brite* a esa tan tremenda como inadvertida “Revolución Cultural”, que se despliega por doquiera— ponerles una estrellita en la frente.

—“¡Maestro, maestro, cierre los ojos!”

—“¡Niños! ¿Qué es lo que me pusieron en la frente?”

—“¡Una estrellita profe, porque para nosotros, usted es el mejor!”

Y mientras de esa y otras mil maneras —en Peñilandia, digamos ahora— los menores educan a los mayores y los patos les tiran a las escopetas, y mientras los medios de comunicación mundiales nos enternecen con esas mil y una lecciones infantiles a las que nos debemos someter, arrepentidos y conmovidos a la vez, como en aquella película de Eddie Murphy en la que, por ocuparse en exceso de su trabajo, descuidaba la educación de su hijita y le estorbaba a su ex-esposa sus salidas —lo cual, desde luego, era su culpa—, y en la que la niña con su magia, y con su moraleja y su final feliz, lo arregla todo porque, claro, lo que hay que arreglar es cosa de niños poniéndoles, a sus obedientes padres, estrellitas de *kinder garden*, faltaba más, y es cosa de aceptar los mayores, con toda docilidad, los nuevos valores que nos quieren imponer... El padre ya no supe si mejoró sus indicadores, pues me la pusieron en el autobús y por mi cuenta nunca me he preocupado, lo confieso, de ir a ver el final². La que sí acabo de ver de cabo a rabo, pues la vi en un interminable vuelo transatlántico, fue la de los cavernícolas esos que, para que no se extingan a la hora de un cambio de mundo tan grande como el de la separación de los continentes de la Pangea, se le dice, subliminalmente, al bueno y básico entendedor, que deben aceptar que evolucione la familia, con todas sus tradicionales reglas de prudencia, y con su arcaica autoridad paterna sobre todo. ¡Y estrellita a los padres que se las regalen a sus hijos, siempre y cuando, por supuesto, se las regalen en versión autorizada, y no en una pirata, pues entonces sí que les estarían dando, los réprobos, una educación pirata!

Y mientras por la vía del arcoíris, o de la zanahoria, la propaganda avanza, día tras día, de tan maravillosa manera, por la del garrote, y por si las dudas, los perros guardianes de la “información mundial” que dice Regis Debray que es más bien una *emprise* —una garra, he glosado por ahí, que se aferra a las cabezas que la

2 *Imagine That*, 2009 / Mi papá y nuestro mundo fantástico.

portan en vez de sombrero—, neutralizan, y hasta satanizan sistemática y monotonamente todo intento de explicar lo que nos hacen o, como ellos dicen, toda “teoría de la conspiración”.

Tanto, y con tanta eficacia que, amedrentado como estoy, mejor le pediré que se los diga —lo de ese gigantesco complot que es la globalización financiera, y sus secuelas mil— a una voz autorizada, y más que eso, canonizada ya a los cuatro vientos y, por lo mismo, exenta de excomunión.

Joseph Eugene Stiglitz, un premio nobel de economía —y entonces uno de esos que, según la nueva ortodoxia, están muy bien evaluados—, y asimismo un experto del gobierno del izquierdosísimo Bill Clinton, primero, y después un economista del Banco Mundial, desde donde pudo ver de cerca las acciones y el credo bárbaro del Fondo Monetario Internacional, nos da cuenta —el Albert Camus de las finanzas, digamos— de su gran desilusión:

El intelectual francés Pierre Bordieu —leemos a la entrada de su libro *La globalización y sus inconformes*— aconsejó a los responsables políticos que procuraran actuar un poco más como universitarios, comprometiéndose en un debate científico fundado en hechos y en cifras. Por desgracia, lo que con demasiada frecuencia vemos es lo contrario: los universitarios que hacen recomendaciones se politizan, y reforman la realidad en función de las ideas que les son caras a los líderes políticos (Stiglitz, 2002, p. 18).

Y las cosas, desde luego, no se quedan ahí. Si ya lo era en el antiguo régimen, en el primer México priísta sobre todo, al cambiar de orientación ideológica el poder, la universidad “autónoma” en seguida se convierte, gustosa, además de en surtidora de “ideólogos”, lo que no es poco —pero en lo que ya la reemplazan, muy abiertamente, las escuelas de los ricos—, en un aparador, o en un escenario donde las ideologías de turno se pueden desplegar sin miedos, y con toda impunidad. —Sin ninguna inquietud, sobre todo, frente al tan famoso “espíritu crítico” que en ellas muy supuestamente se cultiva. ¡Y eso es bárbaro, entonces y ahora! Es lo que Julien Benda (2008) llamó, en un libro muy oportuno e importante, del que sobrevive antes que nada el título, “la traición de los clérigos”, o de los “letrados” o “intelectuales”, y es, en efecto, una traición.

Pero sigamos leyendo al premio nobel de economía y experto estadounidense de altísimos vuelos, lector de Bordieu. El Fondo Monetario Internacional, nos explica, fue fundado, en paralelo a la ONU, para asegurar la estabilidad económica a nivel mundial, y es entonces, en principio, “una institución pública, que funciona con el dinero que le aportan los contribuyentes del mundo entero” (Stiglitz, 2002, p. 37), entre ellos ustedes y yo, pero respecto de la cual “institución pública” la primera anomalía, flagrante, es que no le da cuentas a nadie, y la segunda o

la principal es que, gracias al dinero que nosotros le proporcionamos, para que ella nos lo preste en seguida —y gracias, además, a su calvinista ideología de la deuda—, esa en realidad *privada* “institución pública” global sí que nos exige cuentas, y nos controla, a todos, pero a todos todos —con la excepción, dicen, de los chinos, que no se han dejado engañar.

Y como la ONU, que es el espacio de la representación política mundial, está bajo las arbitrarias botas del Consejo de Seguridad, y éste a su vez bajo las democrati-quísimas botas de los Estados Unidos, eso mismo sucede con el Fondo Monetario Internacional, frente al que el único Estado que resiste a sus políticas bárbaras, y muchas veces asesinas de personas —a través del asesinato de las economías de los países más frágiles, y de los no tan frágiles—, son los propios Estados Unidos.

Fuera de éstos, la violencia ideológica y económica es letal, y es una violencia a la que la componen, escribe Stiglitz, “una curiosa mezcla de ideología y de mala economía”, y sobre todo y ante todo, y subrayemos esto, “un dogma que a veces disimula apenas *unos intereses privados*” (2002, p. 22).

La guerra tecnológica moderna está concebida para suprimir todo contacto físico: las bombas son arrojadas desde una altura de 15.000 metros para que el piloto no “resienta” lo que hace [y cualquier semejanza de esto con la gestión del genocidio nazi, es desde luego pura casualidad]. La gestión moderna de la economía es parecida. De lo alto de un hotel de lujo, se imponen sin piedad unas políticas que se pensarían dos veces si se conociera a los seres humanos cuyas vidas van a ser devastadas (Stiglitz, 2002, p. 52).

En los años ochenta del pasado siglo, nos explica Stiglitz, cuando ya se veía venir el triunfo “occidental” como feliz desenlace de la Guerra Fría, de keynesiano que nació, el Fondo Monetario Internacional se transformó, bajo la férula de Ronald Reagan y de Margaret Thatcher, en una institución brutal y decididamente neoliberal: esto es, en la iglesia de los intocables derechos del anónimo, pero privado, y muy privado capital financiero mundial, al que poco a poco se le van rindiendo todas todas las fronteras.

Entre ellas, ahora mismo, las fronteras de la universidad. Y es ahora mismo de ese modo —financiarizándola, digamos, y transformándola en un mero apéndice del mercado, y de la economía—, como nos la están robando, a fuerza de PIFIS, PRODES, PROGES y no sé qué más. Como nuestras instituciones educativas federales que se prestan, dóciles, a ese juego, los que, detrás de ellas, nos “pres-tan” a los mexicanos el dinero que ellas nos “dan” a los universitarios, nos lo prestan, desde luego, “etiquetado”, y para que nos lo gastemos, no en lo que nosotros necesitamos, sino en lo que les es más útil a ellos, sea para asegurarle un

mercado a sus productos, sea para irle dando el rostro que ellos quieren a la que entre tanto todavía creemos, ingenuos, *nuestra* universidad.

No es del color del arcoíris, ni es rosa esto que, a toda prisa, les estoy describiendo. Y tampoco es blanco y negro. La globalización, defiende Stiglitz, y hay que concedérselo, comporta innumerables ventajas. Y algunas de las más sensibles las podemos constatar precisamente en los terrenos de la universidad:

La mundialización ha reducido —señala el premio nobel— la sensación de aislamiento que reinaba en tantos países pobres, y ha dado a muchos de sus habitantes un acceso al saber muy superior al que podía gozar, hace un siglo, el individuo más rico de cualquier país (Stiglitz, 2002, p. 29).

Y eso hay que concedérselo en parte, pero sólo en parte. Si el saber fuese una mercancía, y la cultura el montón de información que cabe en los discos duros de las computadoras, o en las bases de datos, habría que apresurarnos a darle la razón. Pero ciertamente no es eso. Y hay que caer en la cuenta de que, al mismo tiempo que empezamos, apenas, a darnos cuenta de esos beneficios, de los que no hay indicios, insisto, de que realmente nos estemos aprovechando, como universidad primero, y en seguida como sociedad —o lo hacemos muy poco todavía, o muy pocos—, ya nos llegan, y ya nos aprietan, entre tanto, o los estrechísimos moldes en los que nos encierran o aprisionan, o los inapelables tentáculos que nos lo vienen a cobrar.

Y en lo del cobro, regreso a lo que les digo: los usureros esos que, por ejemplo, ahí donde ni a biblioteca llegamos, ya nos han vendido unas cuantas generaciones de centros de cómputo modernísimamente equipados, y desechables a cortísimo plazo, y reemplazados a toda velocidad, lo mismo que sus periféricos de todo tipo —y en especial los cañones que han mandado poner en lo alto de nuestros salones de clase—, lo que quieren es nada menos que nos volvamos, nosotros todos, estudiantes, profesores e investigadores, unos periféricos de esa nueva máquina que, encima de echárselas a andar, tenemos que pagárselas, y es de ellos ya, y no nuestra, o de nuestras sociedades libres y soberanas.

Y así es como nos roban, o nos han robado ya la universidad. Y los universitarios, en general, todavía no nos damos cuenta. Las becas que reciben nuestros estudiantes de postgrado, por ejemplo, si tenemos la envidiada “suerte”, ahora, de enseñar en un postgrado registrado en el Padrón Nacional de Postgrados de Calidad, por lo que he alcanzado ver en el fugaz semestre en el que tenido esa suerte, nos arrebatan la relación directa y libre con nuestros estudiantes, y nos obligan, en nombre de la excelencia y de la calidad, a bajar el nivel de exigencia, para que la máquina no los eche fuera, y para que no nos eche fuera tampoco a nosotros. Y con la libertad de cátedra se están cargando también, o sobre todo, la libertad de

investigación, principalmente con el modelito de la aclamadísima “investigación con financiamiento externo” que, con todo descaro, pone a la universidad pública al servicio, antes que de la sociedad a la que pertenece, de las empresas privadas que vengan a solicitar sus favores. Y mientras éstas llegan, si llegan, el jueguito ese lo van alimentando unas convocatorias, y unos temas de investigación, y unos financiamientos, ¿quién no lo ve?, hartó estrechamente controlados.

El CONACYT tiene años ya, hasta donde sé, que no abre la convocatoria para proyectos de ciencia básica, y una de las que ahora mismo tiene abierta es para empresas, directamente, y tan sólo indirectamente para los investigadores. Y a esto sumémosle aquellas convocatorias, similares, destinadas a proyectos de cooperación internacional. Y etc., etc. ¿Quiénes son, cabe que nos preguntemos, los hombres de ciencia que, desde el poder, nos van marcando esas agendas, y esas prioridades? Y en seguida preguntémonos a quién le benefician esas inversiones, y esas francas desviaciones, por ejemplo, de nuestras infraestructuras, y ante todo de nuestras “horas hombre” u horas de trabajo. A la universidad maquiladora es a lo que, al parecer, nos vamos arrimando.

Recuerdo, hace muchos años —más o menos los de la caída del muro de Berlín—, cuando ostentando apenas —y ese era nuestro mundo, adulto— la condición de “pasante”, ya era yo un muy serio y grave profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, recuerdo una reunión de la Comisión Dictaminadora del Área de Humanidades en la que, a la hora de ponernos a evaluar los expedientes de nuestros colegas, en una función absurda que ninguno de nosotros comprendíamos, ni había quien nos la pudiera explicar, como no fuera —además de su reglamento hartó incoherente e irreal— una secretaria que pusieron entonces a nuestro momentáneo servicio, y que además de ganar mucho más que cualquiera de nosotros, que éramos todos unos simples profesores de asignatura, poseía sobre todo, la secretaria aquella, una serie de muy prácticas, si bien es cierto que dudosas certezas respecto de todo aquello, a las que por lo pronto no tuvimos más remedio que atenernos, nosotros también, recuerdo que nos encontramos, y que no sabíamos qué era, con aquello —casi casi tan misterioso como la placa aquella metálica, tan perfectamente pulida y tan perfectamente geométrica de la película *2001: Odisea del espacio*, de Kubrik—, recuerdo que al llenar las formas aquellas nos encontramos con aquella misteriosa y para nosotros casi casi extraterrestre, y desde luego bárbara categoría de artículo “arbitrado”.

—Oiga, señorita, señorita secretaria ejecutiva del funcionario que nos tiene aquí, en este apéndice de su oficina, jugando a que llevamos a cabo, y ni siquiera nos lo ha dicho, ni lo sabe él, un ejercicio de evaluación de pares —y de pares ciegos, eso sí—, ¿sabe usted, de casualidad, lo que es un artículo “arbitrado”?

Y es que todo eso se nos vino, y se nos viene encima, sin siquiera su *mode d'emploi* que dirían los franceses, es decir, sin las instrucciones respectivas. Y sobre todo, sin nadie a quien al respecto podamos cuestionar o interrogar. ¡Ahí te va la música, o ahí te van los balazos y ponte, profesor de rancho, a bailar!

Más o menos por aquellas fechas, nos recuerda Pablo Ganzález Casanova en su libro *La universidad necesaria en el siglo XXI* (2001), nuestro secretario de Educación Pública de entonces, Manuel Bartlett Díaz, “invitó al *International Council for Educational Development* para que evaluara la educación superior de México” (p. 37). Y de ahí surgieron recomendaciones tales como la de acotar la autonomía de las universidades públicas, “actualizar sus programas, métodos y técnicas de educación”, adaptarlas al mercado, presionarlas para que se pusieran al servicio del sector productivo, acabar con la libertad de cátedra, e implementar un pavloviano o watsoniano sistema de estímulos, y de evaluación permanente. Y por lo pronto sugirieron, los expertos internacionales aquellos, que se buscara que los profesores universitarios obtuvieran la maestría. Y harto naturalmente brotaron entonces, en nuestras universidades, como champiñones, las maestrías patito.

Fue en una especie de ejercicio de yudo, agarrando el golpe de esa mundialización, que para cuando lo obtuve ya había degradado el hasta entonces decoroso título de licenciado, que me fui a estudiar el doctorado a una de esas universidades muy bien posicionadas tanto en el “padrón de excelencia” del CONACYT como en el *ranking* de Shanghái.

Me di cuenta por cierto, fuera de México, de cómo el CONACYT les surte de chalanes, pagados con nuestros impuestos, a los científicos de los laboratorios del “Primer Mundo”. Y el resto de los países emergentes hacen igual. El Fondo Monetario Internacional nos presta el dinero que invertimos en becas, y por allá nos hacen el favor de aprovecharlo, o de tener, al menos, harto más claro que nosotros, qué hacer con él. Y eso también es un robo.

Y el robo de chalanes o braseros de laboratorio, o de obreros más o menos especializados en lavar matraces, vigilar simuladores o trazar gráficas, pomposamente bautizado, por el gremio así adulado, como “fuga de cerebros”, ocurre cada vez que se vuelve necesario, en las economías que se lo pueden permitir.

Y así se robaban hace poco, por ejemplo, un par de países europeos, los ingenieros en computación provenientes de la India, o los médicos provenientes de Libia. Y así se roban ahora mismo —y por cientos de miles, y para subemplearlos— a los jóvenes profesionistas de España, Italia y Grecia. Y muy poco tiene que ver esto con el deslumbrante talento que, envidiosamente despreciado en su propia tierra, es justicieramente valorado en la ajena. Y si se da eso, se da excepcionalmente,

y fuera de programa. Pues, contra lo que se presume, las cifras nada saben, pero nada, de la verdadera excelencia. Y a los que se roban se los roban, insisto, para subemplearlos.

A mi regreso a México, doctor al fin, digamos que la vieja universidad priísta me acogió, a regañadientes, porque, sin saberlo yo —que por mi parte seguía creyendo en su vieja misión, y en mi propia vocación también—, ya cuidaba ésta de sus indicadores, y en éstos mi doctorado, y mi inminente SNI, si no le causaban una gran emoción, a final de cuentas tampoco le estorbaban, siempre y cuando el que estorbara no fuese yo.

No me puedo demorar en contarles mis muchas veces irritantes, o tristes, y otras tantas divertidas aventuras entre la Escila esa de la vieja universidad de las pandillas de cuates, y la Caribdis de la nueva universidad, de obreros alineados y disciplinados, lo más perfectamente sometidos a los puntos, y a las estrellitas, es decir, a los indicadores, que se nos viene encima, pero lo que sí debo por lo menos señalar es que ese es un importante capítulo de la tensión que, no nada más a mí, sino a todos nosotros, nos tiene ahora, si no leo mal cuanto sucede a mi alrededor, en un cada vez más manifiesto y más grande *malestar en la universidad*.

Yo no soy, ya se habrán dado cuenta ustedes, un experto en el tema. Y no me estoy curando en salud, al contrario. Y a la Unamuno les diría que el día en que sobre esto les venga a hablar un experto de verdad, lo que de verdad se denomina un “experto”, no le hagan el menor caso a ese señor. O en todo caso procuren escucharlo con el pensamiento —o con el “espíritu crítico”, si se quiere, pero el de verdad— de verdad desenvainado.

No soy, entonces, un experto en el tema. Pero en algunos textos lo he abordado ya, porque lo estoy sufriendo en carne propia o en primera persona, y porque el poeta Hesíodo —el segundo gran educador de la antigua Grecia— me ha enseñado ese consuelo que es, cuando te aprietan las garras del gavián, el cantar al menos una queja de ruiseñor, o de lo que sea.

En mi prólogo a *Unamuno y nosotros* (2011), en mi trabajo “Nosotros y nuestro muy políticamente incorrecto maestro Miguel de Unamuno”, y en “Unamuno, Descartes y nuestra filosofía”, además de en “Unamuno, otros quijotes y otros molinos de viento”, estos últimos incluidos en el colectivo *Unamuno, moderno y antimoderno* (2010), he abordado ya el asunto, digamos que de manera inductiva: tratando de ver, desde la confusión reinante en mi derredor, qué es lo que nos está pasando en estos nuevos juegos universitarios, por demás confusos, en los que los que deberíamos saberlo, francamente no sabemos ni siquiera cómo jugar.

Por lo pronto me consuela el poder decir que también en esto juego al yudo, pues con el dinero que me conceden, etiquetado, para que contribuya, si no me equivoco, a la destrucción, o a la enajenación de la universidad, yo por lo menos voy y la defiendo, como puedo y mientras puedo.

Más de veinte años han pasado ya desde que mis colegas y yo, evaluadores internos de los expedientes de nuestros colegas —lo de “pares” todavía no se oía decir—, nos quedamos, frente a aquello de los artículos “arbitrados” como el Averroes de Borges frente al término “comedia”, que no logró entender, el pobre, ni siquiera al asomarse a la ventana y ver desde ella a unos niños que, en cierto modo, al jugar, representaban justamente una comedia. Y es la fecha en la que todo un nuevo lenguaje, un LPC o Lenguaje Políticamente Correcto, he señalado por ahí, y junto a éste todo un lenguaje verdaderamente estúpido y estupidizante, hecho de agazapadas siglas, ha venido poco a poco a imponérsenos, con sus pequeñas variaciones locales, a nivel global.

Y tampoco ha tenido ese lenguaje, que se toma la molestia de pensar por nosotros, la cortesía de venir, desde el principio, acompañado de su franco y claro diccionario. ¡Y como lo iba a hacer así si su última, pero de veras última intención, es la de hablarnos “en cristiano”!

Las palabras, nos advierte el lingüista Victor Klemperer (2001) desde su experiencia dolorosamente atenta del nazismo, las palabras aceptadas así sin más, sin resistencia y sin distancia crítica —sin pensamiento, diría Jean-François Mattéi (2001)— terminan por *pensar*, ellas, por nosotros, imponiéndonos su mundo y sus valores, y hasta sus emociones:

Las palabras pueden actuar como dosis ínfimas de arsénico: uno las traga sin darse cuenta, parecen no surtir efecto alguno, y al cabo de un tiempo se produce el efecto tóxico. Si alguien dice una y otra vez “fanático” en vez de “heroico” y “virtuoso”, creará finalmente que, en efecto, un fanático es un héroe virtuoso, y que sin fanatismo no se puede ser héroe (Klemperer, 2001, p. 31).

Y así las cosas, nuestros “productos de investigación” —y nuestras investigaciones mismas qué caray, pues eso de “investigación” ya es, de suyo, un nombre no del todo adecuado para lo que hacemos—, y los viejos “recursos humanos” que formamos, y que se nos pide “formar”, y los novísimos “cuerpos académicos”, y los famosos “cuerpos colegiados” que se supone debemos conformar... ¿qué pensamiento habrá, escondido, tras semejantes esperpentos? Los “cuerpos”, fíjense ustedes, se oponen a las almas, y estos “conceptos” nos los imponen justamente unos tipos que, si algo está claro, es que nos quieren robar el alma, y el *alma mater* por lo pronto.

Y quieren, estos agazapados señores, que avancemos, no como los cuerpos animados avanzan, por donde se les da la gana, sino por una línea, como los autómatas, por unas “Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento”, y la monserga esa hay que escribirla con mayúsculas, y hay que estarla repitiendo no sé cuántas veces al semestre, o al mes, o a la semana (¡o al día, si tenemos la mala suerte de ser directores o coordinadores de la farsa esta!), y por lo pronto nos obligan, éstos y otros esperpentos, a la simulación: quién sabe qué diablos sea eso, pero yo desde luego que tengo mis LGAC, y mis “pares” me las han reconocido, en un papelito que tengo yo, firmado por la directora del Programa de Mejoramiento del Profesorado... ¡Ah, y también soy, desde que el PROMEP ese impera en nuestras instituciones, el flamante tutor de un cierto número de nuestros estudiantes!

En mi universidad, o en mi Facultad al menos, nadie sabe con qué se come eso. La cosa consiste, lo he visto en muchas películas gringas, y lo he leído en Paul Ricoeur, en eso de hacerla, los profesores esos de saco con coderas, de padres de los estudiantes estadounidenses que, alejados de sus familias, con las que encima mantienen unas relaciones muy mermadas, viven en los mismos campus en los que viven sus profesores. ¿Y eso qué diantres tiene qué ver con nuestras propias universidades, en las que no hay campus, en el sentido gringo del término, y en las que nuestros alumnos tienen madre, y padre también, y si no los tienen, ya están bastante grandecitos como para que a uno le toque andarla haciendo de tutor?

Y sin embargo, este semestre me las tengo que arreglar, yo también, para que la respectiva coordinadora me dé, para el PROMEP y para los pavlovianos estímulos, mi constancia de tutor, pues si no hay dinero para otras cosas, desde nuestro punto de vista haría más importantes, sí que lo hay para que todos esos absurdos cuenten con sus respectivas coordinaciones, más o menos como en el gobierno nazi había un presupuesto para el Ministerio de la *Weltanschauung*. Y lo peor, en todo este juego de evaluaciones constantes, y de interminables juegos de simulación, es que, con la universidad misma, nos están robando el alma, digo, y con ella el tiempo del pensamiento propiamente dicho, o de la reflexión.

Apresurados, urgidos, atareados, evaluados... los flamantes profesores e investigadores universitarios que somos nosotros, ya no alcanzamos a saber, ni medianamente bien, siquiera, qué es lo que estamos haciendo.

La confusión que reina en México, consolémonos, nos la encontramos a la obra más o menos globalmente, y por ejemplo nada menos que en la capital europea. En Bruselas, el asistente de investigador Marc Vanholsbeeck (2011-2012) llevó a cabo una encuesta entre sus colegas, los investigadores ya perfectamente consagrados, o instalados, por lo menos, en la Universidad Libre de Bruselas.

Más o menos como nosotros, nuestros colegas belgas van tanteando el nuevo orden ese, mundial, que se nos viene encima —el nuevo orden mundial de la “sociedad del conocimiento”, confiesa ya el Anexo A, del PNPC—, y en éste advierten, por ejemplo, la estrategia, o la regla —o la orden o el mandato— que deben seguir: de publicar en inglés antes que en su propio idioma, pues las revistas que no publican en inglés no son las más valoradas; y la de discutir, sobre todo, con quienes publican a su vez en inglés, pues de otro modo ellos mismos no serán citados, o lo serán en revistas que, a su vez, no serán ni valoradas, ni cuantificadas o contabilizadas... Lo que se espera de todos nosotros como investigadores, conjeturan nuestros colegas de la Universidad Libre de Bruselas, y esto acaso sea lo más revelador que tiene el estudio del joven Vanholsbeeck, es que nos volvamos, todos, los autores de “artículos cortos y colectivos que den cuenta de descubrimientos puntuales, más bien que de monografías largamente maduras, de esas que son el reflejo del desarrollo del pensamiento individual” (Vanholsbeeck, 2011-2012, p. 73). ¡Ya otros pensarán —o ya han pensado— por nosotros!

La francesa Séverine Louvel (2011-2012) nos recuerda, por su parte, citando al estadounidense T. M. Porter, que la evaluación —esa misma que nuestro presentadores de noticias arguyen que nuestros colegas, los maestros de educación básica, se denuncian ellos mismos al rechazarla— es, todo lo expresamente del mundo, una “tecnología de pilotaje a distancia mediante la cual los Estados contemporáneos orientan, regulan o controlan las actividades de los grupos sociales”, y que esto se nos fue viniendo encima, en un primer momento con la llegada del “reino de la medida” a las políticas públicas, después con lo de la “calidad” y el “*benchmarking*”, “en el que la competencia se transforma en un principio de organización” (p. 5), y finalmente, a partir de los años 80 del pasado siglo, con el *New Public Management*.

Nos roban la universidad, entonces, y nos la roban para destruirla o para acabar de hacer de ella una tierra de bárbaros.

La barbarie, explica Jean-François Mattéi en su oportunísimo libro *La barbarie interior*, no es, desde luego, la condición de los “otros”, los que no son de mi tribu, digamos, o que no piensan como yo, sino la de *los que no piensan* —o la de los que *no pensamos*. La de los que simplemente se dejan, o nos dejamos llevar por la inmanente inercia de una vida a la que nada la ha elevado por encima de ella misma y que, por ende, no están sino a la altura de ellos mismos, y de sus necesidades, y de sus pasiones más básicas. Más o menos como se pretende ahora que haga la investigación, y con ella, la universidad misma, en todas sus dimensiones. Platón hablaría, a propósito de semejante progreso, de ese “lodazal bárbaro” del que nos tiene que venir a sacar a cada uno la educación.

Y la verdadera educación, observa Jean-François Mattéi (2001), tiene como fin la elevación del hombre por encima de sí mismo, mientras que “la cultura le permite entrar en el mundo de las obras, y de la política que le ofrece un espacio público en donde su relación con los demás hombres adquiere *sentido*” (p. 50). No cifras, ni indicadores: *Sentido*.

La barbarie la reconocemos, explica el profesor de la Universidad de Niza, citando a Goethe y a Cicerón, precisamente ahí donde lo inferior es incapaz de reconocer a lo que lo supera. Como cuando los productivísimos investigadores que, tan eficazmente, “resuelven”, apenas se presentan éstos, los “problemas nacionales”, y desprecian a la ciencia —o a la “investigación básica”, si el lenguaje del CONACYT no me juega, aquí, una mala pasada—, o como cuando todos éstos menosprecian a las letras y a la filosofía.

De la caverna de nosotros mismos lo que nos saca es, pues, el pensamiento. Y el pensamiento no es un flujo de sombras o de cifras más o menos bien cuantificadas o administradas. El pensamiento, nos recuerda Jean-François Mattéi citando a Simone Weil, y leyendo con ella ese pasaje de la *Iliada* en el que Glauco y Diomedes interrumpen el combate en el nombre del valor superior de la amistad entre sus dos familias, el pensamiento propiamente dicho es un relámpago, es un alto, es una brecha en el tiempo:

El acto de pensar define de ese modo —comenta Mattéi— no el criterio lógico, sino el criterio ético de la humanidad desde el momento en el que cada quien logra suscitar en sí mismo, suspendiendo el brote del odio y el ruido de las armas, como Diomedes y Glauco, “entre el impulso y el acto” —y esto lo dice con palabras de Simone Weil—, ese breve intervalo en el que se aloja el pensamiento (Mattéi, 2001, p. 150).

Y es por eso que es tan grave que nos vengán a robar el tiempo, con su *time is money* miserable y bárbaro, y el tiempo de nuestras universidades, y nuestras universidades con él, y nuestras escuelas todas.

Todo ese asunto comenzó, nos explica Jean-François Mattéi —y a nivel general, entonces, y no sólo universitario—, en especial con las tesis “progresistas” de John Dewey, a quien se le ocurrió precisamente la brillante idea de borrar las fronteras entre la escuela y la sociedad, transformando a la sociedad en una escuela, y valorando a la escuela como a cualquier sociedad. “Creo —escribió Dewey en el artículo II de su Credo pedagógico— que la educación es pues un proceso de vida y no una preparación a la vida futura” (citado en Mattéi, 2001, p. 167).

Se ve que no le gustaba aquello que tan agudamente había visto Ortega, de la inautenticidad implícita en la condición misma del estudiante, precisamente en la medida en que no vivía realmente lo que hacía: aprender cosas que no sabe aún con qué se comen, a la espera de vivirlas de una buena vez a la salida de la escuela, como le pasó al joven Descartes, que dejó el colegio de La Flèche con una muy intensa “hambre de realidad”. Pero ese es otro flanco de ataque.

Y el estadounidense John Dewey, pues, a principios del siglo pasado, echó a andar toda una experimentación pedagógica, reforzada pronto con el conductismo de Watson, a su vez solidario del taylorismo en la industria. Y el resultado de todo eso ha sido esta barbarie que consiste en privar a la escuela, antes que a la universidad, de su misión y de su sentido, transformando a los actores de esas “sociedades” que son las escuelas y las universidades, a los educandos y a los educadores, digamos, para no decir “sujetos”, “grupos” y “facilitadores”, y “recursos humanos”, en objetos de explotación y de condicionamiento.

Privada de sentido, la novísima escuela constructivista, y la universidad empresa, se pierden, bárbaras, en una serie insensata de procedimientos. Y en los Estados Unidos, que son el modelo del mundo, se sorprenden de que el mundo se refleje en las escuelas, en las que ahora tienen incluso que poner, los bárbaros, a la entrada detectores de metales para los niños, como en las cárceles.

No caen en la cuenta, comenta Jean-François Mattéi, que en su experimento bárbaro de destrucción de la educación y del pensamiento y la cultura, reducidos todos a sus bárbaros indicadores,

(...) los procedimientos se superpondrán de ese modo definitivamente a los conocimientos reales de los alumnos y a la finalidad ideal de la educación. Se medirán, cada vez más, los conocimientos virtuales de sujetos virtuales que ocuparán en seguida empleos virtuales en una sociedad virtual; y la realidad responderá en eco con una delincuencia real en unas clases reales en las que unos alumnos reales devastarán una escuela irreal que desemboca en nada más que en la barbarie (2001, p. 173).

Referencias

Benda, J. (2008). *La traición de los clérigos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.

- Klemperer, V. (2001). *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Trad. Adán Kovacsics. Barcelona: Editorial Minúscula.
- Louvel, S. (2011-2012). "Avant-propos: Réinterroger l'évaluation comme technologie de pilotage à distance du secteur public: l'exemple de la recherche". En: *Quaderni*, 77, pp. 5-10.
- Mattéi, J.-F. (2001). *La barbarie intérieure*. Paris: PUF.
- Moreno Romo, J. C. (Coord.). (2010). *Unamuno moderno y antimoderno*. México: Fontamara.
- Moreno Romo, J. C. (Coord.). (2011). *Unamuno y nosotros*. Barcelona: Anthropos.
- Stiglitz, J. (2002). *La grande désillusion*. Trad. francesa P. Chelma. Paris. (En inglés: *Globalisation and Its Discontents*, W. W. Norton, 2002).
- Vanholsbeeck, M. (2011/2012). Entre qualité prescrite et qualité souhaitable. L'ambivalence des chercheurs en communication face à l'évaluation de leurs publications. En: *Quaderni*, 77, pp. 71-83.



Sobre los autores

Adriana María Ruiz Gutiérrez

Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana. Coordinadora del Grupo de Investigaciones en Derecho (GRID) de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Magíster en Filosofía Contemporánea por la Universidad de Antioquia (Medellín). Especialista en Derecho Administrativo por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia).

Alejandro Llano

Profesor ordinario de Filosofía en la Universidad de Navarra (Pamplona, España). Obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura y el Premio Nacional Fin de Carrera. Tras haber estudiado en las universidades de Madrid, Valencia y Bonn, se doctoró en la Universidad de Valencia con una tesis sobre la metafísica de Kant. Además de sus trabajos sobre la filosofía del idealismo alemán, ha estudiado cuestiones de ontología y teoría del conocimiento en Aristóteles y Tomás de Aquino, en diálogo con los planteamientos del análisis lógico-lingüístico. Sus libros se ocupan de problemas de ética, filosofía política, teoría de la cultura y antropología.

Germán Vargas Guillén

Profesor del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación de dicha universidad. Magíster en Filosofía por la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Coordinador del

Grupo Interinstitucional de Investigación: “Filosofía y Enseñanza de la Filosofía”. Sus trabajos versan sobre Filosofía de la Educación, Filosofía de la Información y Fenomenología.

Lina Marcela Gil Congote

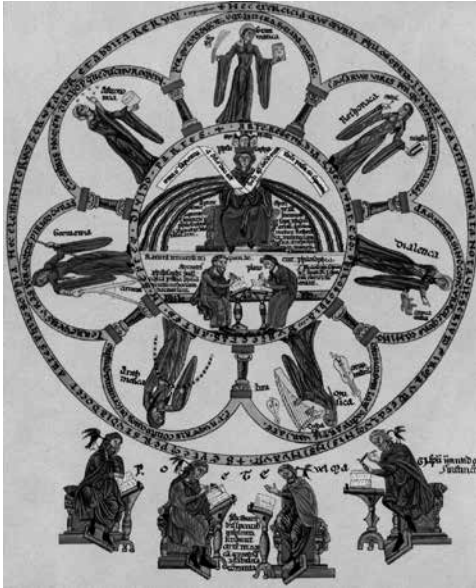
Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Magíster en Ciencias de la Administración por la Universidad Eafit (Medellín). Psicóloga por la Universidad de Antioquia.

Carlos Enrique Restrepo

Profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctor y Licenciado en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Estudia temas de Filosofía moderna (Hegel), Fenomenología y Filosofía francesa contemporánea

Juan Carlos Moreno Romo

Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Doctor en Filosofía por la Universidad de Ciencias Humanas de Estrasburgo (Francia). Licenciado en Filosofía por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM, México). Traductor al castellano de obras de Jean-Luc Nancy y otros importantes filósofos contemporáneos.



Iluminación del *Hortus deliciarum*

Herrad-von-Landsberg, abadesa
de Hohenburg, ca. 1180

Herrada de Landsberg (1130-1195) fue una monja alsaciana del siglo XII y abadesa de Hohenburg. Es conocida por ser la autora de la enciclopedia pictórica *Hortus deliciarum* (*El Jardín de las delicias*) de la cual proviene la imagen que representa el sistema medieval de los saberes, integrado por el *trivium* y el *quadrivium*, que componen las siete *artes liberales*.

La filosofía, la reina, se sienta en el centro del círculo. Las tres cabezas que se extienden desde su corona representan la Ética, la Lógica y la Física, las tres partes que integran la enseñanza de la filosofía. La señal sostenida por ella reza: Toda sabiduría proviene de Dios, sólo el sabio puede alcanzar lo que desea.

Debajo de la Filosofía, sentados en el escritorio, están Sócrates y Platón. Los textos que los rodean señalan que los

dos enseñaron ética; después, física y, por último, retórica; que eran maestros sabios y que ambos indagaron por todas las cosas de la naturaleza.

De la filosofía emergen siete ramas, tres de ellas a la derecha y cuatro a la izquierda. Según el texto de cada una, son las siete artes liberales, inspiradas por el Espíritu Santo: la gramática, la retórica, la dialéctica, la música, la aritmética, la geometría y la astronomía. El anillo que contiene el círculo interno sostiene: “Yo, la Divina Filosofía, controlo todas las cosas con sabiduría; Yo trazo las siete artes, subordinadas a mí”.

Organizadas al rededor del círculo están las artes liberales. Las tres de la derecha corresponden a los ríos que emergen de la filosofía, relacionados con el lenguaje y las letras: la gramática, la retórica y la dialéctica. Juntas componen el *trivium*. Las otras cuatro forman el *quadrivium*, artes concernientes a varios tipos armónicos: la música, la aritmética, la geometría y la astronomía. Cada una de las siete artes sostiene algo simbólico y están acompañadas por un texto desplegado en un arco suspendido sobre cada una de ellas.

La gramática (a las 12 en punto) sostiene un libro y una fusta. El texto reza: “A través de mí, todos aprenden cuáles son las palabras, las sílabas y las letras”.

La retórica (a las 2 en punto) sostiene una tableta y un lápiz. El texto reza: “Gracias a mí, orgulloso orador, tus discursos tomarán fuerza”.

La dialéctica (a las 4 en punto) señala con una mano y sostiene la cabeza de un perro que ladra en la otra. El texto reza: “Mis argumentos son seguidos con gran velocidad, tal como el ladrido del perro”.

La música (a las 5 en punto) sostiene un harpa y otros instrumentos a su alrededor. El texto reza: “Enseño mi arte usando gran variedad de instrumentos”.

La aritmética (a las 7 en punto) sostiene unas cuentas atravesadas por una cuerda, como un ábaco rudimentario. El texto reza: “Me baso en los números y muestro las proporciones entre ellos”.

La geometría (a las 9 en punto) sostiene un bastón y un compás. El texto reza: “Con exactitud, yo mido la tierra”.

La astronomía (a las 11 en punto) señala a la bóveda celeste y sostiene, en una mano, lentes y espejos magnificadores. El texto reza: “Sostengo los nombres de los cuerpos celestes y predigo el futuro”.

El gran anillo alrededor de toda la escena contiene cuatro aforismos: “Lo descubierto es recordado; la Filosofía investiga los secretos de los elementos y de todas las cosas; la Filosofía enseña las artes a través de sus siete ramas; y pone todo por escrito, para trasmitírselo a sus estudiantes.

Bajo el gran círculo hay cuatro hombres, poetas y magos, sentados en escritorios, por fuera de los límites y más allá de la influencia de la Filosofía. De acuerdo con el texto, ellos son guiados por espíritus impuros y, por ello, producen sólo cuentos y fábulas, poesía frívola y encantos mágicos. Aves negras, antítesis de la paloma blanca que simboliza al Espíritu Santo, los aconsejan.

Traducción: Manuel José Castro Noreña (UPB)

Fuente: www.plosin.com/work/Hortus.html



Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerte 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.