

Entre la universidad y esa otra variedad de instituciones de estudios superiores

Rafael Aragunde

Knowledge is our most important business. The success of almost all our other business depends on it, but its value is not only economic. The pursuit, production, dissemination, application, and preservation of knowledge are the central activities of a civilization.

Louis Menand¹

1

Cuando se nos invita a que pensemos “las universidades del siglo XXI” estamos casi obligados a suponer que se nos pide que nos refiramos a las universidades del futuro, no a las de hoy sino a las de mañana, aquellas para las cuales todavía nos podemos preparar porque no han llegado y están por venir. Sin embargo, se podría tratar de las mismas universidades que habitamos hoy porque como todo fenómeno histórico – y la universidad, pese a la familiaridad con la que la atendemos en deliberaciones de esta naturaleza, es un fenómeno histórico - ella responde a unas circunstancias sociales que podrían muy bien ser las mismas que las del futuro. ¿Quién puede por lo tanto hablar con certeza sobre la inevitabilidad de cambios que estas habrán de experimentar si existe la posibilidad de que compartan escenarios sociales similares? Pero además, pudiera ser que las universidades actuales ya contaran, en esta época, con los rasgos esenciales de lo que serán aquellas universidades del futuro. Y eso podría ser así aun cuando las condiciones materiales - sus contextos históricos - supuestamente se transformaran. Y si fuera así, al especular sobre las universidades del siglo XXI, podríamos estar pensando en las universidades actuales.

¿Difieren realmente nuestras universidades, o algunas de ellas, de aquellas instituciones de estudios superiores (IES) – conocidas tradicionalmente como universidades liberales o universidades napoleónicas, que se fundaron a principios del siglo diecinueve en Estados Unidos, Alemania y Francia? ¿Cuánto difieren en lo que respecta a su organización en facultades y departamentos, a la función de los decanos y rectores, al rol activo y protagónico de los profesores en el ámbito pedagógico, al rol receptivo de los estudiantes sobre lo mismo, y a cierta relación, no siempre autonómica, frente al gobierno, y a la investigación y al servicio que supuestamente le deben brindar a la comunidad que las subvenciona?

Ciertamente han cambiado muchísimas condiciones materiales, pero algunas universidades actuales – aun a la distancia de doscientos años de historia – parecen funcionar como si respondieran todavía a elementos que le dieron forma a las instituciones de estudios superiores de aquella época y aun de antes, según sugiere Charles Homer Haskins en su interesantísimo estudio sobre las universidades medievales cuando hace referencia a “all that machinery of instruction represented by faculties and colleges and courses of study, examinations and commencements and academic degrees”².

Urge ser precisos a la hora de especular sobre el futuro de la institución que hemos estado llamando universidad en los últimos ocho o nueve siglos. Es imprescindible hacerlo porque de lo contrario

¹ Menand, Louis, *The Marketplace of Ideas, Reform and Resistance in the American University*, New York: Norton,

² Homer Haskins, Charles, *The Rise of Universities*, Ithaca, NY: Great Seal Books (Cornell University Press), 1962, p. 2.

podríamos caer en una especie de esencialismo que posiblemente daría al traste con la reflexión que pretendemos. Sin duda, en términos generales la universidad actual se parece a la liberal y comparte elementos hasta con la medieval, según sugiere Charles Homer Haskins, pero ¿por qué suponer que por dos o tres características en común lo que llamamos universidad es algo que siempre ha connotado lo mismo? ¿Por qué creernos que cuando se trae a colación la universidad todos pensamos en el mismo fenómeno? Quizás más importante, ¿por qué tenemos que dar por sentado que la universidad es un fenómeno cuya identidad no varía?

Sugiero que no se pierda de vista la posibilidad de la pluralidad de concepciones en torno a lo universitario al prepararnos para deliberar sobre la universidad. Creo que la reflexión sobre las universidades de ahora y del futuro no puede partir de una “idea” exclusiva de la universidad, según tantas veces se ha hecho. Esto supondría que hay una especie de esencia platónica inmutable que la define y a la que se le tiene que ser fiel. Pero es así como se ha comportado una importantísima tradición que ha monopolizado las discusiones que se han dado sobre lo universitario.

2

Un ejemplo extraordinario de esta concepción es el escrito del prestigioso filósofo alemán Karl Jaspers (1883-1969), titulado precisamente “La idea de la Universidad”³. El existencialista Jaspers no se imagina que pueda haber universidades que no respondan al Estado. “La universidad existe por el Estado. Su existencia es políticamente dependiente. Puede vivir sólo dónde y cómo el Estado quiere. El Estado hace posible la universidad y la protege”⁴. En el mundo germánico en el que el también psiquiatra escribe esto se había sufrido recientemente la experiencia terrible de la Segunda Guerra Mundial, la cual había seguido al nefasto gobierno del nacional-socialismo hitleriano. En aquellas “últimas desgraciadas décadas”, según el mismo Jaspers las llama en un breve prólogo que escribe en la Universidad de Heidelberg en el 1945, la universidad alemana, en singular, había sufrido un “aniquilamiento moral”. De ella no quedaba nada y había que revivirla si se quería que la nación alemana se recuperara de la tragedia que la había enterrado. Sin aquel ámbito universitario, auspiciado por el Estado alemán, no habría posibilidad del renacimiento al que se aspiraba pues la universidad, entre otras tareas, debía de proveer el espacio en el que la verdad se pudiera cultivar desinteresadamente, el país ejerciera su espiritualidad y allí se desarrollara “la más clara conciencia de la época”⁵. En el entusiasmo que despliega por “la universidad”, Jaspers sugiere que la dimensión supranacional y universal de la idea de universidad es comparable a la de la Iglesia.

Jaspers naturalmente no se inventa la idea de la universidad. Es más bien heredero de los fundadores teóricos de la universidad liberal alemana, provenientes de la Universidad de Berlín, la extraordinaria casa de estudios que creara un príncipe tudesco en el 1810. A la fundación conceptual de aquella universidad y de las otras universidades germanas que seguirán su modelo, aportarán algunos de los más conocidos filósofos de lo que se conoce como el idealismo alemán. Parecidamente a lo que habría de ocurrir en el 1945, los alemanes de aquel momento se despedían de la experiencia traumática encarnada en Napoleón Bonaparte y sus pretensiones de dominar toda Europa. Para bien o para mal, estos estudiosos trabajarán lo que estimaban que habrían de ser los fundamentos de una nueva nación alemana que se nutriría de las

³ Jaspers, Karl, “La idea de la Universidad”, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

⁴ *Ibid.*, p. 499.

⁵ *Ibid.*, p 392.

tradiciones, los valores y la espiritualidad de lo que ellos estimaban que constituía su fortaleza como pueblo.

No debe parecer extraño que cada uno de ellos se remita a su propia erudición. En sus pensamientos encontrarán apoyo para su propuesta. Johann Gottlieb Fichte, autor de un escrito que conmoverá al país, titulado *Discurso a la nación alemana*⁶, propondrá una nueva educación puramente alemana, inspirada en nuevos valores que naturalmente responderían a las esperanzas que albergaba de que Alemania no sólo superara la crisis sino que guiara al resto de Europa en aquel proceso de autorrealización ontológica que él creía haber descifrado. Pero Fichte irá más lejos aún en sus escritos propiamente metafísicos, aquellos en los que define el idealismo radical que impactó el resto de la filosofía germánica. En su *Ciencia del conocimiento*⁷ proyecta una fe absoluta en las ciencias y en la posibilidad de un conocimiento que lo abarcara todo, un conocimiento total. Aspiraba a dar con un saber puro que no se contaminara con nada que estuviera relacionado con las necesidades humanas. Lo concebía como un fin en sí mismo que no podía ser un medio para otra cosa que no fuera continuar ampliándose. Cuando nos acercamos a quien fuera rector en 1811 de la recién fundada Universidad de Berlín, estamos incursionando en territorio de lo que se conocerá como el idealismo absoluto alemán. Allí el mundo es más bien concebido como producto de las ideas. La realidad se desarrolla mediante ideas y se conoce mediante ideas. Naturalmente, quien piense esas ideas y el lugar desde el cual las piense, son automáticamente privilegiados.

Hay que avanzar a añadir que el idealismo absoluto fichteano no constituye toda la filosofía idealista alemana. Por ejemplo, aquel filósofo a quien Fichte consideró su maestro, Immanuel Kant, no pensaba de la misma forma. Era su precursor, como lo fue de todos los idealistas alemanes, pero nunca llevó su idealismo tan lejos. Kant, quien sería autor de uno de los textos más importantes sobre lo universitario, *El conflicto de las facultades*⁸, evaluó con extraordinario cuidado el conocimiento que se podía tener de la realidad. En su obra más importante, *La crítica de la razón pura*, pondera las condiciones que se tienen que dar para que se pueda hablar de un conocimiento científico. Según se sabe, de este se excluye a la teología y se ofrece como ejemplo la física de Isaac Newton. En lo que respecta a los procesos cognoscitivos humanos, Kant fue igualmente meticuloso, preparando tablas en las que desglosaba las categorías que hacen posible, según él, el conocimiento humano, conocimiento que identificó con la sustitución copernicana del geocentrismo por el heliocentrismo, pues insistió en que es la realidad la que se ajusta a las posibilidades cognoscitivas que tenemos los seres humanos y no al revés⁹.

Kant es sin duda uno de los estudiosos que más ha aportado a la idea de la universidad que venimos considerando. En *El conflicto de las facultades* el filósofo insiste muy pronto en que “solo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales”, lo que no es una aseveración problemática en sí, pues el sentido común nos dice que solo podemos juzgar adecuadamente lo que conocemos. Sobre lo que no conocemos no se puede dictar juicio. En un centro de estudios quienes pueden evaluar adecuadamente a los físicos sobre física son los físicos, igualmente a los filósofos sobre filosofía los filósofos, los abogados sobre jurisprudencia los juristas. Pero la afirmación kantiana más bien ha servido de base para sostener que a la universidad no la puede juzgar nadie. También se ha utilizado para reclamar que a los eruditos solo se les puede juzgar como eruditos y no como pedagogos, lo que es también problemático. Se pierde de vista sobre lo primero que el mismo Kant, cuando distingue las facultades superiores, que son las de Teología,

⁶ Fichte, J. G., *Discurso a la nación alemana*, Madrid: Taurus, 1968

⁷ Fichte, J. G., *La ciencia del conocimiento*, facsímil de traducción al inglés, Philadelphia: J. B. Lippincott & Co., 1868

⁸ Kant, I., *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 1963

⁹ Kant, I., *La crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Losada, 1973, pp. 223 y 224.

Derecho y Medicina, de la facultad inferior, que es la de Filosofía, sugiere que mientras que a esta, caracterizada por su “libertad de razonamiento”¹⁰, no se le pueden dictar normas desde afuera, con respecto a las otras tres “el gobierno mismo tiene interés en saber si sus enseñanzas son de tal o cual naturaleza, o si deben ser expuestas públicamente”¹¹.

Tanto en los escritos de Wilhelm von Humboldt, a quien se le atribuye las más de las veces toda la concepción de la educación prusiana que tanto ha influido en lo escolar y en lo universitario, como en los de Friedrich Schleiermacher, posteriores a los de Kant, pero que son contemporáneos con los de Fichte, observamos una preocupación con la intervención del Estado. En su libro *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*¹², Humboldt anticipa a Jaspers en su insistencia en que el mundo del saber es quien le provee riqueza espiritual a la nación. De modo que el Estado ciertamente se beneficia de él. Pero el Estado no puede esperar que los estudiosos que allí buscan el desarrollo de las ciencias, o que habitaban las academias tan de moda en aquella época apenas post ilustrada, respondieran a sus intereses. Estos necesitan libertad absoluta para encarar los retos de unos saberes que en la universidad, contrario a lo que ocurre en la secundaria, siempre han de ser concebidos como incompletos. No se trata, sin embargo, de que el Estado no intervenga en la universidad; necesariamente lo hace al nombrar los profesores y al proveer recursos. Además la universidad tiene “a su cargo siempre tareas de orden práctico al servicio” del Estado”¹³. Su no intervención se aplica a esos estudiosos que son los profesores, quienes por estar dedicados a la búsqueda de la verdad no pueden ser afectados por elementos que los aparten de esto. La misma universidad, su estructura administrativa, tiene que cuidarse de no afectar esa libertad que se requiere para el estudio.

En las reflexiones sobre los estudios universitarios que esbozara el teólogo liberal Friedrich Schleiermacher en el escrito que tituló *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*¹⁴, plantea la misma preocupación porque la universidad sea obligada a obedecer a los intereses del Estado y pierda esa libertad de investigación que le debe caracterizar, llevándola entonces a asumir una agenda que no es la suya¹⁵. Al igual que para Humboldt y Fichte, para Schleiermacher la universidad es una metáfora epistemológica. “La universidad debe, por tanto”, escribe, “abarcar todo saber y en la manera como se preocupa por cada rama en particular debe expresar su íntima relación natural con la totalidad del saber...”¹⁶. Pero dentro de la universidad es el académico, en su interés por hacer avanzar su saber y de transmitirlo a los demás, el llamado a defender la pureza de su proyecto. Por esta razón escribe que es “aconsejable que el estado deje a las ciencias libradas a sí mismas, que confíe totalmente la organización interna a los científicos como tales y retenga para sí tan solo la administración económica...”¹⁷.

¹⁰ Kant, *El conflicto de las facultades*, Op. Cit., p. 28.

¹¹ Ibid.

¹² Humboldt, W., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt et al, Op. Cit.

¹³ Ibid., p. 217.

¹⁴ Schleiermacher, F., *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*, Fichte, Schleiermacher, Humboldt et al, Op. Cit.

¹⁵ Ibid., p. 142.

¹⁶ Ibid., p. 144.

¹⁷ Ibid., p. 142.

Más de un siglo más tarde el influyente pensador alemán Martín Heidegger se expresará sobre “la universidad” en su famoso “Discurso Rectoral” de 1933. En este discurso el ya rector Heidegger vuelve otra vez a plantear la necesidad de una armonía entre las disciplinas de estudio y la universidad que había sido la insistencia de los idealistas alemanes de principios de siglo XIX. Heidegger, naturalmente, estaba orientado por el mismo temor que les caracterizaba a ellos: la posibilidad de que al responder al Estado, se perdiera la articulación que tiene que haber entre universidad y saberes.

En los comienzos de su discurso, Heidegger, quien fungiría de rector solo un año, pregunta si se sabe lo que es una universidad¹⁸. Insiste luego, como cabía esperar en él, en la necesidad de que nos preguntemos sobre la esencia de los saberes¹⁹. Y terminará planteando que es necesario rescatar la idea de la universidad alemana, aunque lo sugiera en forma de interrogante²⁰. Naturalmente, como sus predecesores en lo que respecta a este asunto, el filósofo de la Selva Negra estaba pensando en sus propias concepciones filosóficas, las cuales debían servir de punto de partida al ordenamiento de las disciplinas que debía de caracterizar a la universidad.

4

La idea de la universidad se propaga en el mundo anglosajón sobre todo a través de quien ha sido conocido como el Cardenal Newman, prelado irlandés de la Iglesia Católica quien fuera un profesor distinguido en la Universidad de Oxford durante el siglo diecinueve. A Newman, quien tuvo varias conversiones en su larga existencia (1800-1890), le fue encargada la fundación de lo que se llamaría en su breve existencia la Universidad Católica de Irlanda. En el proceso de fundar esta, Newman redactó y ofreció como conferencias una serie de escritos en torno a la universidad²¹. Su enfoque no sería, sin embargo, el de los filósofos alemanes que tan entusiasmados se mostraron siempre con saberes y disciplinas. Newman le prestó más atención a lo que un estudiante debía de recibir a través de su educación superior. Lo importante no era su preparación profesional, señalaría Newman, sino que aprendiera a ejercitar su razón de modo que pudiera valerse de esta capacidad social y políticamente²². Cuando se hable y se escriba sobre la universidad en el mundo de habla inglesa la mayor atención se le prestará a lo que el egresado de la institución debe llevar consigo. Se puede decir sin miedo que eso se le debe a Newman.

5

En el mundo de habla hispana también ha prosperado la idea de la universidad y por consiguiente la convicción de que solo hay un tipo de universidad, a partir de lo que el filósofo madrileño José Ortega y Gasset escribió en su *Misión de la universidad*. En los planteamientos que allí elabora para insistir en que la Universidad con letra mayúscula tiene como tarea principal “la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee”, señalará que “esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad”²³.

¹⁸Heidegger, M. *Die Selbstbehauptung der Deutschen Universität*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983, p. 9.

¹⁹Ibid., p. 14.

²⁰Ibid., p. 19.

²¹Newman, J.H.C., *The Idea of a University*, New York: Doubleday, 1959

²²Ibid., pp. 182 y 194.

²³Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza, 1982, p. 38.

Para Ortega, las “pretensiosas universidades del siglo XIX” eran responsables del “nuevo bárbaro”, aquel “profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también”, aquel individuo que algunas líneas después, sugería el mismo Ortega, probablemente no le entendía a él²⁴. Sin decirlo transparentemente, lo que Ortega está rechazando de aquellas universidades es que le habían abierto las puertas sobre todo a las ciencias naturales, y quizás más importante históricamente hablando, aunque es posible que Ortega no estuviera pensando en ello, a los muy saludables debates epistemológicos que se inauguraban entonces, pero que nos acompañarán hasta nuestros días, sobre lo que implica la categoría de científicidad.

Les debería haber llamado la atención a quienes citan el texto de Ortega y Gasset que en España las universidades no se habían transformado y continuaban siendo réplicas muy pobres de las universidades medievales. Sin embargo Ortega da a entender que en España sí la universidad “todavía” producía personas cultas. Allí mismo el madrileño se refiere al “inglés medio, el francés medio, el alemán medio” y los acusa de “incultos” porque supuestamente “no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondiente al tiempo”²⁵. Es el europeo, que no el español, sobre el cual no dice nada, quien se ha alejado de la cultura y se ha atrincherado en la profesión. Aquellas “clases burguesas” que, según él, “mandan en las sociedades europeas” no serían capaces de “vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos”²⁶.

Lo que tampoco se dice sobre Ortega en esta reivindicación de la universidad medieval, que considera transmisora de la cultura de los tiempos, es que lo hace desde una España que había aportado muy poco al desarrollo decimonónico de las ciencias y la tecnología, y que tampoco había contado con algún filósofo que hubiera llevado a cabo reflexiones sobre la cultura que hubieran trascendido la península ibérica. Ortega, desde luego, fue un ejemplo extraordinario de lo que él estaba reclamando en aquella tercera década del siglo XX pues entendía la física de Planck y de Einstein y escribiría en términos generales sobre ella. Pero ¿había habido debates en España sobre estas como los habría de haber en aquellos países que él critica por haberse alejado de la importancia que la universidad medieval le concedía a la cultura?

La visión de Ortega sobre la universidad medieval y su relación con sus tiempos, amerita también ser cuestionada pues parte de algunos supuestos problemáticos. Supone que ella transmite, no “cultura general” que sería un concepto de nuestros tiempos, sino “el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia”²⁷. Pero Ortega no trae a colación que a la universidad medieval no asistía sino un número limitadísimo y privilegiado de hombres vinculados a la Iglesia Católica y a la burguesía de la época. El “hombre medio” al que se refiere con ambivalencia en el texto no está presente en aquella universidad en la que, otra vez según él, no se investiga, “se ocupa muy poco de profesión”, pues “todo es ... ‘cultura general’- teología, filosofía, ‘artes’”²⁸.

Leyendo a Ortega y Gasset se podría llegar a la conclusión de que en la Edad Media no había más ciudadanía que la de los profesores y estudiantes universitarios. O que allí no habría habido artesanos, ni campesinos, ni soldados, ni mujeres, ni ancianos que tuvieran ideas distintas. Lo que se tenía que conocer, que es según él, lo que se enseñaba en las universidades, “el sistema de ideas sobre el mundo y la

²⁴ Ibid., p. 37.

²⁵ Ibid., p. 36.

²⁶ Ibid., p. 38.

²⁷ Ibid., p. 35.

²⁸ Ibid.

humanidad que el hombre de entonces poseía”, según ya antes citáramos, les habría llegado a estos otros de alguna forma. ¿Pero cómo, si la Universidad era una institución muy selecta? ¿No se equivocaba entonces Ortega al atribuirle las ideas que había podido desarrollar un sector muy específico de aquella sociedad – quizás una clase social, probablemente tan solo un sector – a la población entera?

6

El acercamiento de Ortega a la reflexión sobre lo universitario no es exclusivamente suya. Otros estudiosos de lo universitario pierden de vista los contextos sociales amplios en los que se da el desarrollo de esta institución. Cuando se escribe sobre la educación que esta ofrece no se especifica lo que representa, numéricamente hablando, el sector que se ha beneficiado de ella.

Un ejemplo de este acercamiento es lo que Charles Homer Haskins, el gran medievalista estadounidense, escribe sobre la universidad medieval en su influyente libro *The Rise of Universities*. En este se le dedica el segundo capítulo a los profesores y luego el tercero a los estudiantes, apenas dedicándole el más breve primer capítulo a repasar las primeras universidades medievales²⁹. ¿Atiende allí Charles Homer Haskins, como correspondería, las condiciones que podríamos describir como materiales que permitieron el desarrollo de la universidad medieval? ¿Se podría decir que lo que escribe allí nos ofrece una idea clara del lugar privilegiado que ocupaban aquellos estudiantes y profesores, y cómo la inmensa mayoría de los individuos que circulaban por las calles aledañas a las universidades no tenían, ni podía aspirar a tener, algún tipo de educación formal? La educación universitaria medieval no era para todos sino para un sector muy específico, mínimo, de aquella población y, como ocurre con Ortega al hablar de la cultura que la educación universitaria proveía, tenemos que pensar que se trataba de la educación, o cultura, de estos poquísimos.

Charles Homer Haskins reconoce como imprescindible lo que llama “un gran renacimiento del estudio” (a great revival of learning) producido por el “gran influjo de conocimiento nuevo” que arribó en Europa a través de Italia y Sicilia, pero mayormente a través de los estudiosos (scholars) árabes de España. La llegada de los textos de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo y otros, como los tomos de derecho romano que se habían mantenido escondidos a través de la Edad Oscura, según la describe, rompieron las cadenas de la catedral y la escuela monástica³⁰. Refiriéndose entonces a la sobrevivencia del estudio de derecho durante siglos anteriores, pero también al reavivamiento que experimentará sobre todo en la Universidad de Boloña, Charles Homer Haskins hace referencia al renacimiento del comercio y de la vida urbana en el siglo once, el cual anticipará el renacimiento del siglo siguiente³¹. Para él es claro que la Universidad de Boloña fue organizada por estudiantes para hacerle frente a los habitantes de la ciudad quienes se aprovechaban de ellos para cobrarle cada vez más por sus hospedajes y otras necesidades³². Por otro lado, muchas de las normas que se aplicarían en las futuras universidades habrían de tener su origen en las condiciones que le establecieron los estudiantes boloñeses a sus profesores como parte de los acuerdos con los que estos tenían que cumplir si aceptaban convertirse en sus profesores³³. Lo mismo, “mutatis mutandi”, ocurriría cuando la universidad se funde por profesores, según sería el caso de la Universidad de París. Desde luego, tendrían los mismos conflictos con los habitantes de la ciudad, pero serían ellos

²⁹Haskins, Charles Homer, *The Rise of Universities*, 5th. Printing, Ithaca: Cornell University Press, 1962.

³⁰ Ibid., pp. 4 y 5.

³¹ Ibid., p. 7.

³² Ibid., p. 9.

³³ Ibid.

quienes como gremio los que entonces establecerían el orden dentro de su universidad y no los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes y los profesores no serían los únicos personajes en aquel ambiente. Si en ciertas ciudades se daban estas dinámicas fundacionales que acabamos de mencionar, en otras intervenían monarcas para crear nuevas universidades. La Universidad de Nápoles es inaugurada por Federico II en el 1224 para que los estudiantes del reino de Sicilia no tuvieran que ir a universidades del norte de la península donde se exponían a las concepciones güelfas (pro Papado) con las que él no simpatizaba³⁴.

7

Las distintas universidades a través de los tiempos han sido creadas como resultado de dinámicas muy distintas y han atendido siempre intereses muy diversos. Si algunas fueron resultado de iniciativas estudiantiles, otras recibieron el impulso de claustrales, respondieron a los intereses de algún príncipe o de algunos sectores de las burguesías urbanas interesadas en beneficiar su ciudad. Si en algunas la atención se la llevó el derecho que se necesitaba para manejar la nueva situación social, en otras el centro de las deliberaciones radicó en consideraciones teológicas que eran de gran interés para la curia romana. Sabemos que para cada uno de estos temas, aquellos estudiosos desarrollaron múltiples interpretaciones y que como ocurre en nuestra época les caracterizarían más las diferencias que los acuerdos. Cada uno de ellos miraría las “cuestiones disputadas” desde su muy particular perspectiva. No tenemos por qué pensar que aquello que llegaban a pensar pasaba entonces a ser parte del “sistema de ideas” que el “hombre medio” de la época poseía, según vimos que sugería Ortega y Gasset.

Lo que sí debió haber merecido la atención de Ortega y Gasset, de la tradición filosófica alemana y de Charles Homer Haskins es lo que todavía encontramos en nuestras instituciones de estudios superiores y que ya allí estaba presente. Me refiero al sentido de comunidad entre estudiosos, pese a las múltiples diferencias que siempre nos han caracterizado a quienes nos dedicamos al estudio. Estas comunidades de estudiosos son a veces iniciadas, según se desprende del caso de Boloña, por estudiantes, en otras auspiciada por alguna iglesia, en ocasiones por príncipes y hasta por jeques del desierto, por gobiernos, por comités revolucionarios, comerciantes, entre otros, pero inevitablemente, si los fundadores no son los estudiosos, a estos se les tiene que convocar para que corran con las responsabilidades de la enseñanza o la investigación, cualquiera que sea el caso. Si los estudiosos no corren con las responsabilidades administrativas puede ser secundario si se respeta el ethos de estudio que los estudiosos imponen. Cuando este ethos no se respeta, o no hay garantía de que se respete porque no se entiende o porque le puede parecer problemático o peligroso a los fundadores, surgen naturalmente con más fuerza los reclamos de que los estudiosos sean responsables también de las tareas gerenciales. Pero esta comunidad de estudiosos, a la que se incorporan constantemente nuevos estudiantes, es la que ha constituido tradicionalmente toda institución de estudios superiores. Ella sí comparte visiones y valores, “sistema de ideas”, que no llegan hasta aquel “hombre medio” que Ortega y Gasset se imaginó.

8

En el llamado nuevo mundo latino, o en las Américas que habitamos nosotros, la fundación de universidades siguió el mismo patrón que en la antigua Europa medieval y renacentista. Los reyes españoles autorizarían las instituciones que comenzarían a surgir a iniciativa de la iglesia española. Y así sería durante siglos en la América Latina.

³⁴ Ibid., p. 12.

En la América de habla inglesa también las organizaciones religiosas desempeñarían un rol clave en el establecimiento y creación de instituciones de educación superior. Por ejemplo, la Universidad de Harvard fue fundada en el 1636 por un grupo de ministros protestantes que consideraban necesario contar cuanto antes con un colegio en el que se pudiera continuar adiestrando jóvenes interesados en el ministerio con el cual ellos todos estaban comprometidos. Aunque siguieron el modelo de las universidades británicas, en los comienzos se dedicaron exclusivamente a preparar pastores religiosos. Más adelante adoptarían currículos más amplios. Las primeras universidades estadounidenses le fueron fiel al modelo de Harvard. Yale, William and Mary College, Princeton y Brown, por ejemplo, fueron fundadas también para el adiestramiento de personal religioso y aunque, al igual que Harvard, serían creadas mediante la autorización que les concedieron legislaturas coloniales o cuerpos análogos, apenas tenían que ver con el Estado estadounidense. Esto cambiaría a partir de la aprobación del primer Acta Morrill en 1862 y la creación de las universidades conocidas como “land grants”. El gobierno de aquella nación buscaba fomentar la economía agrícola de un país que se estaba ampliando vertiginosamente hacia el oeste. Necesitaba adiestrar jóvenes que mediante el conocimiento que adquirieran de los estudiosos que entonces fueron convocados a enseñar e investigar, impulsaran el enriquecimiento del país. Allí se estudiaba agricultura, pero también lo que se conocían como las artes mecánicas. El Recinto Universitario de Mayagüez de la UPR, antes el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas, fue fundado en el 1911 como, y continúa siendo, entre otras, un “land grant college”.

En aquel mismo siglo XIX en los EEUU se fundaron universidades que respondían a otro modelo y que también han sido de gran importancia. La Universidad de Johns Hopkins es el mejor ejemplo de un centro de estudios superiores que desde un principio se declaró, por expresiones de su fundador, fiel al paradigma alemán de institución de estudios superiores dedicada a la investigación. Como la Universidad de Stanford, inspirada en la libertad de investigación con que se identificaba la universidad alemana, Johns Hopkins fue creada como institución independiente del Estado.

9

En muchas ocasiones se pierde de vista que en la Europa del siglo XIX se desarrollaron otras universidades, distintas a la liberal alemana que hemos traído a colación no solo como el lugar del cual se desarrolla la idea de la universidad que tanto impacto ha tenido, sino como inspiradora de instituciones de investigación de prestigio global. Me refiero a las universidades francesas que en ocasiones han servido como modelo sobre todo para universidades latinoamericanas. Se describen en ocasiones como universidades napoleónicas, pero tienen su origen en aquella conciencia, previa a la aparición de Napoleón Bonaparte, de que el Estado que crea la revolución francesa necesitaba garantizarles a sus ciudadanos una infraestructura. Este modelo de universidad tiene como meta servirle al país no solo mediante los funcionarios que prepara sino a través de científicos que se dedican a la investigación.

La universidad francesa ha tenido en algunos momentos una vida muy azarosa. En el siglo dieciocho en el que se desarrolla la Ilustración sufre de un anquilosamiento que se hace más evidente en cuanto más se distinguen los grandes intelectuales galos que tantas aportaciones hicieron al desarrollo de las ciencias naturales y las ciencias sociales. No se tienen que mencionar a Laplace con respecto a las primeras y a Juan Jacobo Rousseau en relación a las segundas. Laplace enseñó en una escuela militar, pero se le recuerda sobre todo por ser miembro de una de aquellas academias que se hicieron mucho más relevante que las instituciones universitarias controladas todavía en el siglo dieciocho por religiosos. Y ya sabemos que Rousseau no asistió a ninguna universidad.

Luego durante la primera parte de la revolución francesa se clausuraron las universidades de la nación. En el 1794, sin embargo, ya se tiene conciencia de la necesidad de contar con instituciones que atendieran la infraestructura del país y se empiezan a fundar centros de estudios especializados como la Escuela Politécnica, conocida en sus comienzos como la Escuela Central de Trabajos Públicos y que después de transformará en academia militar y posteriormente en una prestigiosa casa de estudios para ingenieros. Se crea también la Escuela Normal Superior y el Nuevo Instituto de las Ciencias y las Artes. Pero no se puede perder de vista que previo a la revolución y como resultado de la Ilustración y los intereses de una burguesía que comenzaba a tomar conciencia de la importancia de la maquinaria y la tecnología, los franceses habían creado instituciones que eran mucho más que escuelas secundarias y en las que se atendían dimensiones mecánico-científicas dirigidas al servicio del Estado. Tras la revolución estos centros de estudio, mayormente conocidos como escuelas y en ocasiones institutos, tomarían impulso, aunque permanecerían de alguna manera aislados. Las universidades volverían a abrir, pero continuarían con currículos anacrónicos, resultado de las luchas entre republicanos y monárquicos aliados a la Iglesia Católica que no le permitieron a Francia competir con Alemania en lo que respecta a estudios universitarios e investigación científica durante aquel siglo. Aun así, a este panorama de múltiples instituciones, muchas de ellas privadas, se le añadirían entonces las llamadas grandes escuelas (*grandes écoles*), instituciones especializadas en las que los franceses habrían de invertir muchísimos recursos con el fin de dotarlas del prestigio internacional que definitivamente han alcanzado. De ellas se gradúan los más prestigiosos científicos, ingenieros, filósofos y administradores, entre tantos otros, de Francia.

10

El origen de las universidades o instituciones de educación superior, debe quedar claro, es variadísimo. La Universidad de Cambridge en Inglaterra, por ejemplo, se funda por confrontaciones que se dan en la Universidad de Oxford que lleva a algunos a irse a otro lugar. La Universidad de Puerto Rico se crea fundamentalmente por la necesidad que tiene el régimen estadounidense que había invadido nuestra isla en el 1898 de maestros que pudieran enseñar en inglés. La Universidad Interamericana de Puerto Rico como parte de la labor pastoral que llevaba a cabo un ministro tejano graduado de Princeton. La Universidad Católica de Puerto Rico es creación de obispos estadounidenses y algunos empresarios boricuas con la intención de preparar maestros de inglés también.

No se puede perder de vista la multiplicidad de instituciones de educación, estudios o investigación superiores que se han creado a través de los tiempos con el fin de satisfacer algunas necesidades en ocasiones más o menos en sintonía con lo que la tradicional idea de la universidad planteaba, pero en otras bajo ninguna circunstancia con conciencia de que existía, o existe, tal idea.

Los centros de estudio que se establecen para ofrecer grados en nuevas disciplinas como la naturopatía o destrezas en el también nuevo campo de la administración de oficinas médicas (récores médicos) también están dirigidos a fomentar los saberes, o el conocimiento, transmitiéndoselo a quienes no lo tenían hasta entonces y hasta ampliándolo en ocasiones, como en otras instituciones de educación superior, porque entre los estudiosos a cargo de la enseñanza allí puede haber alguna o alguno que se sienta motivado a contribuir a él con nuevos enfoques o nuevas visiones. En meses pasados la prensa puertorriqueña nos informaba que una institución en Ponce que se conoce como “Trinity College” celebraba la graduación de “94 nuevos profesionales” en áreas como la de “asistente de maestro, asistente de salud, enfermería práctica, oficinista de récord médico”³⁵, etc. Un día antes en el mismo periódico se

³⁵ “Celebración en grande por las metas alcanzadas”, *El nuevo día*, 15 de marzo de 2014, p. 26.

informa que otra institución, la cual festeja sus cuarenta años de existencia, presentaba lo que el reportaje describía como “la Primera Maestría en Ciencias Naturopáticas” en nuestro país³⁶. Estos centros de estudio son parte de esa otra variedad de instituciones de educación superior que se han ido multiplicando en Puerto Rico como en otros países, pero son definitivamente instituciones de estudios superiores.

11

Nos ocurre con la universidad lo mismo que se está experimentando con los valores morales que supuestamente han desaparecido en nuestra época para ser substituidos, también supuestamente, por una especie de nihilismo, término que debería utilizarse con más cuidado. Se da a entender que todo lo que representaban las antiguas costumbres que encarnaban las figuras de autoridad del pasado ha cedido ante la inmoralidad de los jóvenes de hoy en día. Se pierden de vista los cambios trascendentales que ha atravesado la civilización a partir de los años sesenta y que, estrechamente vinculados a fenómenos que se han vivido en la modernidad, han llevado a serias rupturas en las costumbres de la sociedad y en los currículos, según señala Louis Menand en su libro sobre la actualidad universitaria³⁷.

La universidad pública es concebida como resistente a las tentaciones a las que han cedido otras instituciones que no poseen la misma “gravitas”. Pero algunos tienden a pensar indignadamente que esa otra variedad de institución de educación superior responde a las necesidades del mercado y lo hace demasiado prontamente. No obstante, lo que evidentemente se describe como negativo, ¿acaso no podría ser visto como una virtud si se piensa que con su agilidad le está haciendo un favor a quien lo necesita?

Así como no se percibe que los valores que despliegan los más jóvenes son tan solo la culminación, pero sin disimulo, de lo que se ha valorado a través de los tiempos, no nos hemos percatado de que lo que se está viviendo en instituciones universitarias que a nadie se le ocurriría señalar que representan la idea de la universidad, no debe sorprender a los que habitan la más antigua. Así como los jóvenes no serían lo que son sin contar con generaciones anteriores que hicieron posible su comportamiento, esa otra variedad de instituciones de estudios superiores no serían lo que son sin que desde la universidad con letra mayúscula no se hubiera anticipado lo que las ha hecho posibles.

12

Hace algunos años Sande Cohen denunciaba las grandes universidades como empantanadas en las lógicas del capital en su libro *Academica and the Luster of Capital*³⁸. Según él, ninguna decisión que se tomaba en ellas perdía de vista los intereses económicos institucionales. Esta crítica sigue siendo válida. Muchas universidades han acabado siendo corporaciones poderosas que velan, como cualquiera otra, por sus intereses. Sus defensores manejan un discurso cuestionable en la medida en que pueden criticar lo que ocurre en otros ámbitos sociales, pero se hacen de la vista larga con respecto a lo que tiene lugar dentro de sus propios muros. La crítica que se nos dirige frecuentemente de que manejamos generosos recursos institucionales que se podrían utilizar más apropiadamente para atender necesidades apremiantes que tienen sectores de la población indigentes, no se puede perder de vista. Se tiene que atender si aspiramos a ser coherentes con lo que debería ser la convocatoria universitaria por excelencia a pensarlo todo hasta sus últimas consecuencias. ¿No acaba esa universidad en la que las condiciones de empleo auspician la

³⁶ “Presentan la primera Maestría en Ciencias Naturopáticas”, *El nuevo día*, 14 de marzo de 2014, p. 49.

³⁷ Menand, Louis, *Op. cit.*, pp. 80, 81 y 117.

³⁸ Cohen, Sande, *Academia and the Luster of Capital*, Minnesota: The University of Minnesota Press, 1993.

crítica del mundo circundante, privilegiando dinámicas que se eximen a sí mismas de ser evaluadas? ¿No plantea esto la necesidad de cuestionar la misma existencia de la universidad como la conocemos?

En su agudo texto *The University in Ruins*, Bill Readings capta las contradicciones en las que fue cayendo la universidad, otra vez en singular, de nuestros días³⁹. Los grandes debates epistemológicos del siglo veinte la fueron debilitando de modo que quedó desprovista de una justificación teórica que la hiciera necesaria. Eventualmente ha llegado a competir con “think tanks”, centros de investigación y compañías. Con el pasar del tiempo sus mismos criterios de excelencia apenas se diferencian de los del mundo empresarial y ya ha dejado de ser “aparato ideológico del Estado” (Althusser) por haber adquirido una especie de autonomía burocrática que Readings tiende a remitir al mismo ordenamiento económico, pero que podría ser interpretada al servicio de una clase de mandarines interesados en perpetuarse. Por otro lado, la insistencia de Readings en que lo que uniría a los claustrales en la universidad que él quisiera sería la disidencia que se ejercitaría en una institución que se entendería como espacio de comunicación racional aunque no para alcanzar consensos (tal y como, según él, Schleiermacher y Habermas lo han planteado) sino “disensos”⁴⁰, podría reflejar más la constante que nos caracteriza de defender al profesorado que una respuesta sería a la tensión que confronta la modernidad tardía en sus instituciones y que metafóricamente ha sido atendida a través de expresiones como la de “la muerte de Dios” nietzscheana y “todo lo sólido se disuelve” de Marx, en torno a las cuales muy pronto nos expresaremos. En este contexto la universidad debería ponerse en entredicho.

En el libro de William Spanos, *The End of Education*, también hay críticas radicales a la universidad, pero tampoco allí se va lo lejos que debería irse al pensarnos a nosotros mismos. Las denuncias que se le hicieron a las universidades estadounidenses de colaborar con el gobierno de los EEUU en la Guerra de Viet Nam mientras en sus aulas se pretendía asumir un discurso humanista, le pusieron fin a la paideia que supuestamente las nutría. Allí no quedó mucho que pudiera salvarse, pues como Foucault también precisaba, el saber se había utilizado y se continuaba utilizando para articular cada vez más adecuadamente un poder que no era imparcial⁴¹. Spanos sugiere que esta toma de conciencia de cómo la misma educación ha sido utilizada para fines contrarios a ella constituye el fin de la educación como la hemos concebido. Plantea que nos debemos dirigir hacia un nuevo post humanismo que fomente una “dialogicidad contestataria” y que rechace una diversificación superficial.

En la reflexión de Spanos observamos una vez más reflexiones que no se atreven a poner en entredicho la misma idea de una universidad exclusiva. Buscan atender lo que se percibe que es un desajuste, pero que es mucho más. Estamos ante una transformación de la civilización que requiere reconceptualizaciones de la educación superior más ambiciosas que hagan posible el adiestramiento crítico, pero también de corte tecnocientífico, de los miles de ciudadanos que abarrotarán otras variedades de instituciones de estudios superiores, que es donde único cabrán.

Nuestra reflexión en torno a lo universitario no puede partir de la defensa de intereses que parecen más privilegios a como dé lugar de un sector porque de ese modo perdemos de vista asuntos de extrema importancia para una sobrevivencia de nuestras sociedades que implique una convivencia más justa. Tenemos que esforzarnos por ser lo más crítico posible, de acuerdo, sin perder de vista todos los

³⁹ Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard, 1996

⁴⁰ Ibid., p. 180 ss.

⁴¹ Spanos, William V., *The End of Education, Toward Posthumanism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, p. 179.

elementos de la ecuación. Desde luego, responder al mercado como si fuéramos otra mercancía no es admisible, pero tampoco es admisible eludir los reclamos de adiestramiento de los miles de jóvenes que aspiran a conseguir empleo en ese mismo mercado. La sociedad que contribuimos a crear desde la universidad que hemos privilegiado no ha pensado en ellas y ellos, pero es imprescindible hacerlo con los recursos, finitos, que tenemos.

13

En todo intento por pensar la universidad no se pueden perder de vista las transformaciones profundas que ha ido experimentando la civilización en estos últimos siglos y que han sido percibidas por una serie de pensadores. Aunque sea brevemente se tiene que hacer referencia a ello.

“Todo lo sólido se disuelve en el aire” es el modo en que sobre todo en inglés (All that is solid melts into air ...) se tradujo una frase del Manifiesto del Partido Comunista que en español se ha traducido como “Todo lo que quedaba de los principios de casta y era inerte es destruido ...”⁴² o, por dar un segundo ejemplo, como “Todo lo estamental y estancado se esfuma”⁴⁴. Se trata de una oración que encontramos en las primeras páginas del *Manifiesto*, en aquella primera sección titulada “Burgueses y proletarios”. En los párrafos iniciales del texto Marx y Engels se muestran convencidos de que la historia tiene un sentido: la lucha de clases que pasarán a esbozar. Planteado esto, intentan mostrar cómo la burguesía, mediante la ampliación de los mercados y el desarrollo de la industria, irá transformándolo todo. En aquellas páginas nos dan a entender que hay muy poco, si hubiera algo, que pueda escaparse de lo que es una interpretación definitivamente ambiciosa. Todo parece responder al orden que el capitalismo, con la explotación que alcanzará los últimos confines de la tierra, está en proceso de imponer. Y nada resume más adecuadamente el fenómeno que aquellas palabras “todo lo sólido se disuelve en el aire”. Todo se destruye, todo se esfuma, no quedará nada, nada será igual, se nos señala con convencimiento apasionado. Cuando Marx y Engels aborden la cultura en las próximas páginas escribirán que habrá de desaparecer tal y como la conocemos. Ella importará poco de cara a una dinámica más poderosa. La familia, la religión, la educación y la misma patria se esfumarán.

Claro, Marx y Engels estaban convencidos de que la historia continuaría y que, con la desaparición de la lucha de clases, surgirían posteriormente nociones distintas a tono con la nueva situación. Estaban seguros de que el nihilismo sería una cosa pasajera⁴⁵. Pero mientras tanto, todo lo sólido se disolvería.

14

Como en todos sus libros de madurez, en el que tituló *Así habló Zaratustra*, Friedrich Nietzsche vuelve a reflexionar sobre los tiempos modernos. Allí específicamente plantea que hay una posibilidad de que podamos escapar el nihilismo al que cree abocada la civilización tras lo que ha llamado la “muerte de Dios”. Este deceso trascendental, según ha sugerido el también filósofo alemán Martín Heidegger, significa que “el mundo suprasensible carece de fuera operante. No dispensa vida. La metafísica, es decir,

⁴²Mars, K. and Engels, F., *The Communist Manifesto*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1955, p. 13.

⁴³Marx, C, y Engels, F., *Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973, p. 16.

⁴⁴Marx, Carlos, *Manifiesto del Partido Comunista*, 4ta. Reimpresión, México: Editores Mexicanos Unidos, 1997, p. 58.

⁴⁵ Es muy posible que Marx y Engels hayan tenido que lidiar con un nihilismo muy parecido al que Nietzsche postuló.

para Nietzsche, la filosofía occidental entendida como platonismo, se acabó”⁴⁶. Nietzsche, como también Heidegger sugiere, “alude al destino de dos milenios de historia de Occidente”.

En *Así habló Zaratustra* Nietzsche mismo se muestra sorprendido con su falta de resistencia frente a la compasión que le inspira el ser humano que se ha quedado sin una noción clara de lo que ha de ser la vida tras la muerte de Dios. Como resultado, el personaje inspirado en el Zoroastro de la antigua religión persa, vuelve a marcharse. Aparecerá cada cierto tiempo en los escritos de Nietzsche, nunca reclamando taxativamente que lo que ya había expresado en lo que era una especie de nuevo evangelio, estilísticamente hablando, debía de ser retomado. Todo el tinglado que había montado en torno a lo que la vida significaba a partir de la muerte de Dios y la aparición del “sentido de la tierra” como concepto matriz de su filosofía, le cede más bien el puesto al convencimiento de que el valor de la vida no puede ser tasado y de que el ser humano no constituye ningún proyecto o posee alguna finalidad⁴⁷. Son sus notas en torno al nihilismo, que se recogen en un libro que él nunca vio publicado, titulado *La voluntad de poder*, donde más claramente se expresa sobre este, señalando su próxima llegada. “¿Qué significa el nihilismo?” es la interrogante con la que comienza el texto. La respuesta es contundente: “Que los valores más altos se devalúan a sí mismos. Falta la meta; falta la respuesta al por qué”⁴⁸.

15

En los escritos de Max Weber se puede captar un interés muy serio por atender juntos los planteamientos de Marx y de Nietzsche. Les reconoce a ambos aportaciones fundamentales a la meditación en torno al sentido de la historia humana y se vale de ellas para desarrollar una interpretación que no se ha tomado en cuenta como se lo merece.

Weber no está de acuerdo con Marx y Engels sobre el sentido de la historia como lucha material de clases sociales y en su obra más conocida, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, traza con mucha agudeza lo que considera que contribuyó más que nada al desarrollo del capitalismo. Allí le atribuye a los valores religiosos una importancia que Marx desde luego hubiera negado. Sin embargo, no se debe pensar que los valores en Weber eran ficciones. Por el contrario, le atribuía a ellos fuerza y cierta racionalidad, una racionalidad que se le convertirá en punto de partida de su concepción de la realidad. En este sentido está mucho más cerca de Nietzsche, quien también se había mostrado convencido de la importancia que tienen los valores para definir la realidad social.

La racionalidad instrumental weberiana que le va dando a la realidad cierta articulación, no la revolución que tanto cautivaba a Marx y a Engels, es la que, según él, nos conducirá tanto al desarrollo de sociedades cada vez más socializadas. Hay racionalización e intelectualización crecientes, escribirá con firmeza, negando la posibilidad de “poderes ocultos e imprevisibles”. Insistirá en que a la postre “todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión”. Pero a la vez es esa misma racionalidad la que conduce al endurecimiento de las instituciones y que le quitarán todo su “encanto” y “magia”⁴⁹. Weber no creía que las ciencias nos fueran a hacer más felices ni más sabios. Nos ayudarían a conocer y a manipular mejor la

⁴⁶Heidegger, Martín, *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960, p. 180.

⁴⁷ Ver sobre todo su obra más completa, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 1974

⁴⁸Nietzsche, Friedrich, *Der Wille zur macht, Versuch einer Umwertung Aller Werte*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1964, p. 10.

⁴⁹Weber, Max, *El político y el científico* (Introducción de Raymond Aron), Madrid: Alianza, 1972, pp. 199,200.

realidad, pero no irían más allá. Que la humanidad se desencantará es inevitable, como lo es el nihilismo que caracterizará el pensamiento de Weber, tal y como lo ha reconocido Raymond Aron⁵⁰.

16

En las reflexiones de Marx, Nietzsche y Weber se puede reconocer un cambio dramático en el funcionamiento de nuestras sociedades. Aunque los tres suponen en algún momento la posibilidad de consolarnos con una reconciliación o un final feliz, lo que se percibe en las dinámicas que trazan como camino a recorrer hasta llegar allá apunta hacia un mundo desprovisto de los ideales que le dieron sentido a la civilización. En realidad, no sabemos qué nos deparará el futuro. Ignoramos si todo lo que observamos a nuestro alrededor tiene algún sentido.

En lo que respecta a la universidad, se podría comenzar por indicar que ya no podemos conversar sobre ella en singular. Estamos ante universidades o centros o instituciones de educación superior siempre en plural. No se puede pensar críticamente en ellas sin situarlas en sus respectivas lógicas materiales o valorativas en las que responden a intereses específicos. Su compromiso es con las agendas de ciertos sectores. Ellas no están cobijadas por una gran idea – o relato – que pudiera reconciliar las diferencias cada vez más evidentes que caracterizan a las distintas ciudadanías. Lyotard⁵¹ popularizó la idea de que llegaban a su fin los grandes relatos, pero ya Nietzsche lo anticipaba en sus reflexiones en torno al nihilismo que, según él, habría de desarrollarse en nuestra época.

Las instituciones de educación superior, todas, han acabado convirtiéndose en talleres, hoy en día cada vez más virtuales, donde prevalecen políticas o estrategias que intentan ser racionalizadoras. Allí se ofrece camino expedito para conseguir una profesión en una dinámica económica que se orienta también por la misma racionalidad instrumental que todo lo permea según Weber. Es evidente que se transforman en gran medida en función de esta misma racionalidad. Por eso se proyectan, como todas las instituciones que aspiran a sobrevivir, comprometidas con agilizar el funcionamiento de la sociedad sin cuestionar mucho su sentido. No les importa mucho si colaboran con empresas sospechosas de solo tomar en consideración sus propios intereses económicos o con un Estado que alega trabajar exclusivamente para el bien común, pero que orientándose por una visión neoliberal le permite a las anteriores libre juego.

Que todas las nuevas IES aspiren a describirse como universidades, aunque algunas ofrezcan cursos muy elementales dirigidos a desarrollar destrezas que se consideran de ínfima importancia, no nos debe sorprender. Están convencidas de que esto les da más prestigio. ¿Que no son de la misma calidad que algunas de aquellas instituciones que antes se consideraban universidades prestigiosas? Ciertamente es, en algunas áreas dejan mucho que desear, como sucede con universidades más antiguas... que tampoco son duchas en ciertas áreas. ¿Que algunas son administradas como negocios? También lo son cada vez más las tradicionales. Estas nuevas IES existen porque les siguen llegando estudiantes, todos y todas interesados en diplomarse lo más pronto posible. Desde luego, urge un debate serio en torno a su calidad, un debate amplio en el que se decida cuál ha de ser la política en torno a la educación superior que no deje

⁵⁰ Ibid., p. 56.

⁵¹ Habría que ver si la racionalidad instrumental y las ciencias y tecnologías que se nutren de ella no constituyen el relato universal que habría vencido a los otros. Lyotard parece reconocer esto cuando trae a colación la “victoria de la tecnociencia capitalista” en *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, D.F.: Gedisa, 1989, p. 30.

nada sin considerar. Las limitaciones de las nuevas IES deben considerarse junto a las limitaciones de la universidad tradicional.

Como resultado de la racionalidad instrumental que funciona la mayoría de las veces respondiendo a intereses económicos, se continúan desarrollando mecanismos para atender a cada vez mayores cantidades de estudiantes en el menor tiempo posible. Los MOOCs actuales (“massive open online courses” o cursos en línea masivos y abiertos) son la más reciente expresión de que la educación se ha sometido a la progresiva incorporación de todo a la lógica de la circulación de mercancías, según Marx y Engels lo anticiparon. La educación superior es otra mercancía que se consume. Habría que ver si no fue siempre así. Pero tan importante es preguntarnos honestamente si la transformación de la educación en mercancía no es lo que precisamente le está permitiendo a millones de seres humanos a través del mundo hacerse de una profesión y mejorar sus condiciones materiales de existencia.

A la vez que se montan más y más planes de estudio en línea y la relación con ese profesor, que es quien supuestamente sabe, se hace cada vez menos necesaria porque se puede entrar en contacto con los saberes sin mediador, continúa el interés en crear más IES, unas más tradicionales que otras. En el llamado Oriente Medio y en la China estas nuevas IES son subvencionadas por Estados que no escatiman fondos en su afán por merecerse el prestigio que, por cierto, no han perdido todavía universidades como Harvard, Yale y Princeton, por mencionar a las estadounidenses, quienes atienden a los sectores poblacionales más privilegiados. Estas universidades, más antiguas, no desaparecerán porque no se duermen en sus laureles. Hacen lo posible por proyectarse cada vez más relevantes, aun cuando solo atienden minorías selectas y becados talentosos. En septiembre de 2013 la presidenta de Harvard comenzó una campaña de recaudación de fondos dirigida a recoger 6.5 billones de dólares para el 2018, de los cuales, informó, que ya tiene 2.8 billones. El fondo dotal de Harvard cuenta con 30.7 billones. Esto la hace una institución poderosísima. Posee recursos que muchos países en el planeta no tienen. Harvard seguirá siendo una IES a la que continuarán aspirando a entrar miles y miles de estudiantes todos los años. Pero igualmente la Universidad de Catar, la de Kuwait y la del Rey Saud continuarán siendo IES con sus personalidades particulares; lo mismo Phoenix en todo el globo, y Trinity College en Ponce, mientras le sean fieles a los ideales de eficiencia que hemos mencionado, en un contexto capitalista competitivo en el que parece no haber tiempo ni espacio para sostener las discusiones que todos quisiéramos sobre lo que debe ser una institución de estudios superiores en nuestra época. Otro sería su destino en un contexto distinto.

En uno de los libros que se publicaron bajo el liderato de Ernest Boyer, el legendario presidente de la “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Institute”, ex Comisionado de Educación de los EEUU y ex presidente de SUNY, se reconoce cómo aquellas primeras universidades fundadas en los comienzos de la colonización estadounidense aspiraban a crear una “visión coherente y a desarrollar un sentido de unidad” (“a vision of coherence, develop a sense of unity”) porque de lo contrario habría “diversidad descontrolada” (“uncontrolled diversity”)⁵². Aun en un lugar como los Estados Unidos, el desarrollo de sus universidades estuvo orientado por ese sentido de que solo era posible un tipo de universidad. Fue lo que se imaginaron también los idealistas alemanes. Y es lo que ha inspirado a muchos universitarios a través de los tiempos. Pero esto ha ido cambiando porque las dinámicas históricas que confrontamos actualmente nos han llevado a otro lugar. Esa “diversidad descontrolada” es la que prevalece en un ambiente en el que, tal y como lo anticiparon Marx, Nietzsche y Weber, no contamos con una concepción de lo humano y de lo social que pudiera servir de fondo para ese “sentido de unidad” con

⁵² Boyer, Ernst, *College, The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p. 60.

el que todavía se sueña. Lo que tenemos, una vez más, es la “diversidad descontrolada”, pero ¿no es ella mejor que una sola idea, en función de la cual tendríamos que organizarnos obedientemente?

Nada de lo que le está ocurriendo a las universidades y a las sociedades humanas nos debería extrañar.

Socialmente, los seres humanos tendemos a articular, la mayoría de las veces, nuestros esfuerzos valiéndonos de la racionalidad instrumental que Max Weber identificó. Por las razones que sean, en toda empresa o proyecto humano, consista este en la organización de un partido, en la publicación de una revista o en la construcción de una ciudad, se aspira a ser más ágil, a ser más económico, a ser más efectivo. No me atrevería a decir que así es que funciona la naturaleza humana porque apenas comenzamos a conocerla y no creo que se haya estudiado lo suficiente como para saberlo. Es más bien una hipótesis interesante que responde al sentido común. El mismo Eric Hobsbawm reconocía que el mundo actual depende cada vez más en la “racionalidad de Max Weber en la ciencia y en la historia” (... a world that depends more than ever on Max Weber’s rationality in science and society)⁵³.

Pero tampoco se puede decir que todo lo que los seres humanos hemos alcanzado hasta ahora, sea positivo o negativo, haya ocurrido en virtud de ese interés en agenciarnos una existencia más cómoda. No, el motor de lo que se ha logrado en ocasiones ha sido la pasión, la locura, la ambición, el accidente. Por lo tanto no podemos afirmar que estemos ante una ley, biológica o social, que todo, supuestamente, lo determinaría.

Lo que debemos hacer es continuar insistiendo en que la igualdad, la justicia, la división equitativa de los bienes, el reconocimiento de las diferencias, la admisión de la diversidad, la aceptación de una igualdad radical, la educación para todas y todos, a fin de cuentas los ideales que junto a tantos otros compartimos en la modernidad tardía, no solo tengan presencia visible en esa dinámica sino que la guíen. Que bajo cualquier tipo de organización de la educación post secundaria se fomenten. Puede haber una racionalidad instrumental impulsando los esfuerzos humanos, pero debe obligarse a que responda a nuestros intereses. Si no responde a intereses democráticamente seleccionados, según ha ocurrido tantas veces, responderá a los intereses de unas minorías privilegiadas.

17

En este análisis he pretendido partir de una visión pluralista que reconoce las limitaciones de nuestro conocimiento. Es esta misma visión pluralista la que me lleva a justificar la variedad de centros de estudios que han ido surgiendo y los muchos más que se crearán a medida que pase el tiempo. La realidad toda, según cabía esperar, será sometida al estudio científico y esto llevará a que no quede nada exento de acercamientos que partan de conocimiento especializado⁵⁴. Hoy observamos cómo es que no hay oficios, por más sencillos que sean, que no requieran del adiestramiento que hemos identificado con la educación postsecundaria. La educación escolar secundaria, no la de los primeros grados en los que se aprende a leer, a escribir y a valerse de los números, se irá haciendo irrelevante⁵⁵. Pero como ocurre con la primaria, la postsecundaria se hará cada vez más importante y absolutamente necesaria. Ante esta necesidad seguirán multiplicándose esos otros centros de estudio que, como también cabe esperar,

⁵³ Hobsbawm, Eric, “The Paradox of Public Intellectuals”, *The Chronicle Review*, May 2, 2014, p. B11.

⁵⁴ Ver de Howard Gardner, *5 Minds for the Future*, Boston: Harvard Business Press, 2008. La primera de las cinco mentalidades es la disciplina. Gardner plantea que tener conocimiento profundo de una materia será una exigencia común.

⁵⁵ La educación que conocemos como secundaria fue posterior al desarrollo de las universidades. En el Medievo y aun posteriormente era común ver niños, como Michel de Montaigne, en las universidades.

querrán ser reconocidos como universitarios. Estos también responderán a los criterios de la racionalidad instrumental que las sociedades capitalistas gustosamente respaldan para cualquier tipo de proyecto, menos en el ámbito militar donde se muestran sospechosamente tolerantes con la irracionalidad del desperdicio y los prejuicios.

¿Pero habrá forma de contribuir a mejorar estas nuevas instituciones de educación superior, de exigirles, según se ha planteado, que respondan a criterios de excelencia? Esta interrogante sin embargo no le hace justicia al fenómeno. El hecho es que esos centros de estudio saben ya cómo cumplir con cualquier tipo de criterio de excelencia que se les imponga. Sin duda medrarán porque han asumido la responsabilidad de adiestrar una población a la que se les ha cerrado las puertas en las otras IES más prestigiosas o porque, al ser frecuentemente más flexibles, se hacen atractivas. Según hemos sugerido, el Estado no impedirá que estas se sigan creando y en algunos lugares, según ocurre ya, promoverá que se multipliquen. Como parte de un plan de desarrollo económico podrían hacer contribuciones muy valiosas, según ha dejado ver el Presidente de los Estados Unidos Barak Obama con su insistencia en respaldarlas⁵⁶.

En este contexto, ¿dónde queda el estudioso que durante siglos protagonizó la dinámica de los estudios superiores? Nada nos lleva a pensar que este y esta no continuarán haciendo aportaciones importantísimas en los ámbitos científicos y de aplicación de los saberes. Estos fueron acogidos y protegidos durante un milenio con cierta generosidad por iglesias, príncipes y Estados en las llamadas universidades. En aquel ambiente de colegiatura en el que compartían quehaceres intelectuales medraron. Hoy en día muchos habitan instituciones muy distintas en las que han aceptado otras normas más a tono con la progresiva racionalidad instrumental que, como hemos dicho, todo lo ha abarcado y que ha conducido a la diversidad institucional que hemos mencionado. Pero otros, cada vez menos, se han atrincherado en sus universidades tradicionales, protegidos a medias, pues lidian con una incertidumbre agobiante, por un Estado, como es el caso de Puerto Rico, que no ha sido capaz de desarrollar una política de educación superior amplia a la altura, o bajura, de los tiempos. En los Estados Unidos sobreviven protegidos todavía por ciertas instituciones que poseen suficientes recursos, los cuales irónicamente adquieren a través del éxito que tienen vendiendo alguna imagen de selectividad institucional que no comparten con la cada vez más grande cantidad de académicos itinerantes (adjuntos) que lo hacen posible.

En el caso de Puerto Rico, si el Estado continúa empobreciéndose según lo ha hecho en las últimas décadas, la universidad pública irá desmereciendo. De ser así, las condiciones para la investigación y la enseñanza se deteriorarán, y esto llevará a los estudiosos del país a emigrar hacia los Estados Unidos o hacia aquellas otras instituciones menos tradicionales de la isla. El empobrecimiento del Estado puertorriqueño no necesariamente afectará a las universidades tradicionales privadas ni a las de nuevo cuño, porque ellas dependen del aparato federal estadounidense que subvenciona con ayudas a sus estudiantes. Será cuando el Estado norteamericano, decidido por sus ciudadanos o élites y no por nosotros, decida implantar otra estrategia de estudios superiores que nos podríamos ver afectados.

En los Estados Unidos, las universidades públicas, ya apenas subvencionadas por el Estado, se han ido pareciendo más a las privadas en lo que respecta a su financiamiento, aunque solo algunas de ellas cuentan con el mismo prestigio. Sin embargo, en ambas, como ocurre también en Puerto Rico, las condiciones se han modificado, pero no solo porque un porcentaje cada vez más significativo de su

⁵⁶ Ver su mensaje al país sobre el estado de la nación del pasado mes de febrero de 2014 y el artículo "Obama Focuses on Job Growth and Campus-Based Training Programs" en *The Chronicle of Higher Education*, February 7, 2014, p. A 10.

claustral está compuesto por profesores itinerantes (adjuntos) que no tienen tiempo para compartir como estudiosos, sino porque los restantes están sometidos cada vez más a dos tipos de presión: por un lado para que utilicen la tecnología de las comunicaciones; por el otro para que mediante investigaciones consigan alguna aplicación de sus saberes o disciplinas que redunde en aportaciones al presupuesto institucional.

Hay una tensión evidente entre los intereses institucionales por sobrevivir, valiéndose de la peor de las racionalidades instrumentales que no atiende más que consideraciones pragmáticas, y la vocación y valores del claustral que florece en ambientes colectivos de estudio e investigación y aspira a hacer contribuciones no necesariamente mercadeables a la sociedad con la que se siente comprometido. Este o esta se enfrenta a un *ethos* que le exige una productividad cuyos criterios no comparte. ¿Qué hacer cuando todo gira en torno a un tipo específico de pedagogía o investigación?

Pero si se tiene que comprender a este académico, es imprescindible también entender la disyuntiva institucional en este escenario. Con un presupuesto contraído y con una clase política que desconoce las condiciones de posibilidad de una academia creativa, quienes se interesan por la sobrevivencia de sus IES tienen que convencer a la ciudadanía del valor de pedagogías e investigaciones que no sea sello de goma de criterios exclusivamente pragmáticos de esa racionalidad instrumental predominante. Tienen que enfrentar este reto apelando a algo más que a la supuesta injusticia que se le hace al claustral que precisamente no cumple con lo que la mayoría de los ciudadanos espera de los académicos. Tiene que proveerle a quienes les subvencionan una alternativa de bienestar y riqueza, insistiendo en que las consideraciones críticas, fundamentalmente políticas y éticas, son imprescindibles si se aspira a alcanzar un verdadero bienestar.

Para volver a contar con el respaldo de la ciudadanía se necesitará un acoplamiento adecuado entre los intereses, muy comprensibles, de la ciudadanía y la comunidad universitaria por mejorar las condiciones materiales de existencia tanto de los que subvencionan como de los que sirven, de utilizar los recursos de forma más inteligente y de continuar generando riquezas. ¿Por qué no presentar planes de desarrollo estratégico en los que se esbochen pasos concretos que conduzcan al cumplimiento de lo que se determine que sean los objetivos? No se le puede hacer frente a los reclamos de mayor relevancia mediante argumentos esencialistas que no reconocen la progresiva irrelevancia de una institución que alega representar una idea valiosa en sí – la idea de la Universidad – pero que no puede mostrar con transparencia cómo ha contribuido, o contribuirá en el futuro, al avance de los saberes y al bienestar de la sociedad que la subvenciona. Los universitarios tenemos que aprender a dar explicaciones sobre el modo en que usamos los recursos y en ese ejercicio de diálogo explicar lo que somos capaces de hacer cuando se invierte adecuadamente en nuestras ideas.

Las iniciativas de estos acuerdos deben nacer de las comunidades de las IES concernidas, sean de universidades tradicionales, públicas o privadas, o instituciones postsecundarias fundadas recientemente. No se debe esperar a que los políticos profesionales lo reclamen. Según hemos planteado, en esta etapa de la historia humana no habrá gestión laboral que no requiera conocimiento y adiestramiento científico. Por tal razón las instituciones de educación superior – con su extraordinaria variedad – se hacen cada vez más imprescindibles. Se necesitan para resolver problemas sociales y para generar riquezas, y se necesitan con presteza. La variedad de instituciones que han ido surgiendo no han sido creadas por capricho. Han tomado auge porque las universidades tradicionales perdieron de vista el servicio que le deben a quien les subvenciona y ellas tomaron su lugar. Fue así como algunas universidades tradicionales comenzaron a

hacerse irrelevantes. Si en el futuro, tanto las que han sobrevivido como las más recientes, no son capaces de corregir esto mediante un cumplimiento razonable con lo que la ciudadanía espera y necesita de ellas, también terminarán perdiendo el respaldo que las ha hecho posibles.

Bibliografía

Boyer, Ernst, *College, The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987

Cohen, Sande, *Academia and the Luster of Capital*, Minnesota: The University of Minnesota Press, 1993

Fichte, J. G., *Discurso a la nación alemana*, Madrid: Taurus, 1968

Fichte, J. G., *La ciencia del conocimiento*, facsímil de traducción al inglés, Philadelphia: J. B. Lippincott & Co., 1868

Gardner, Howard, *5 Minds for the Future*, Boston: Harvard Business Press, 2008

Haskins, Charles Homer, *The Rise of Universities*, 5th. Printing, Ithaca: Cornell University Press, 1962

Heidegger, M. *Die Selbstbehauptung der Deutschen Universität*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983

Heidegger, Martín, *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960

Homer Haskins, Charles, *The Rise of Universities*, Ithaca, NY: Great Seal Books (Cornell University Press), 1962

Humboldt, W., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Jaspers, Karl, “La idea de la Universidad”, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Kant, I., *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 1963

Kant, I., *La crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Losada, 1973

Lyotard, J.F., *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, D.F.: Gedisa, 1989

Marx, C., y Engels, F., *Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973

Marx, Carlos, *Manifiesto del Partido Comunista*, 4ta. Reimpresión, México: Editores Mexicanos Unidos, 1997

Marx, K. and Engels, F., *The Communist Manifesto*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1955

Menand, Louis, *The Marketplace of Ideas. Reform and Resistance in the American University*, New York: Norton and Company, 2010

Newman, J.H.C., *The Idea of a University*, New York: Doubleday, 1959

Nietzsche, Friedrich, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 1974

Nietzsche, Friedrich, *Der Wille zur macht, Versuch einer Umwertung Aller Werte*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1964

Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza, 1982

Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard, 1996

Schleiermacher, F., *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Spanos, William V., *The End of Education, Toward Posthumanism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993

Weber, Max, *El político y el científico* (Introducción de Raymond Aron), Madrid: Alianza, 1972