

Universidad hoy

Maximiliano Prada Dussán
(Edición académica)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Universidad hoy / Maximiliano Prada Dussán y trece autores más.

1ª. Ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2021
302 páginas – (Colección cátedra doctoral)

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN impreso: 978-958-53515-3-0

ISBN PDF: 978-958-53515-5-4

ISBN ePub: 978-958-53515-4-7

1. Educación Superior – Investigaciones. 2. Universidades. 3. Universidades – Profesores – Colombia. 4. Innovación Educativa. 5. Profesores Universitarios. 6. Calidad de la Educación Superior. 7. Política Educativa. 8. Educación – Investigaciones. 9. Universidad Pedagógica Nacional – Investigaciones. I. Prada Dussán, Maximiliano II. Martínez Boom, Alberto. III. Vargas Guillén, Germán. IV. Bula Caraballo, Germán. V. Díaz Flórez, Olga Cecilia. VI. Guevara Ramírez, René. VII. Vargas Arbeláez, Esther Juliana. VIII. Bustamante Zamudio, Guillermo. IX. Herrera, José Darío. X. Acevedo-Zapata, Diana María. XI. Rivera S., María Lucía. XII. Ávalos Valdivia, Carolina. XIII. Páramo Bernal, Pablo. XIV. Álvarez Gallego, Alejandro.

378.1 cd. 21 ed.

CÁTEDRA DOCTORAL

Universidad hoy

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
**Vicerrector Administrativo
y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Maximiliano Prada Dussán,
por la edición académica

© Alberto Martínez Boom, Germán
Vargas Guillén, Germán Bula Caraballo,
Olga Cecilia Díaz Flórez, René Guevara
Ramírez, Esther Juliana Vargas
Arbeláez, Guillermo Bustamante
Zamudio, José Darío Herrera, Diana
María Acevedo-Zapata, María Lucía
Rivera, Maximiliano Prada Dussán,
Carolina Ávalos Valdivia, Pablo Páramo
Bernal, Alejandro Álvarez Gallego

© Marcela Londoño Gómez, por
la fotografía de cubierta

Primera edición: Bogotá, 2021

ISBN impreso: 978-958-53515-3-0

ISBN PDF: 978-958-53515-5-4

ISBN ePub: 978-958-53515-4-7

doi: <https://doi.org/10.17227/cd.2021.1554>

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 9

Universidad hoy

Fechas de evaluación:

13-10-2020/13-10-2020

Fechas de aprobación:

01-09-2020

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Carrera 16A n.º 79 - 08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57-1) 347 1190 - (57-1) 594 1894

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Miguel Ángel Pineda Cupa

Edición

Martha Méndez Peña

Corrección de estilo

Marcela Londoño Gómez

Diagramación y diseño de cubierta

Marcela Londoño Gómez

Fotografía de cubierta

Johny Adrián Díaz Espitia

Finalización de artes

Xpress Estudio Gráfico y

Digital S. A. S. / Kimpres

Impresión

Impreso y hecho en Colombia /

Printed and made in Colombia

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44
de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado,
ni reproducido total o parcialmente,
por ningún medio o método, sin la
autorización por escrito de la universidad.

Las ideas y opiniones expresadas por
los autores reunidos en este libro no
reflejan necesariamente la posición de
la Universidad Pedagógica Nacional.

Maximiliano Prada Dussán

(Edición académica)

CÁTEDRA DOCTORAL

Universidad hoy



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Maximiliano Prada Dussán	
ESTELA RESTREPO ZEA: PASIÓN Y CUIDADO DE LOS DOCUMENTOS	23
PARTE 1.	
<u>DIAGNÓSTICO DE UNA CRISIS: LA IDEA DE UNIVERSIDAD</u>	<u>39</u>
ADIÓS A LA UNIVERSIDAD	41
Alberto Martínez Boom	
EL IMPERIO DE LA BUROCRATIZACIÓN COMO RELEVO DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD	57
Germán Vargas Guillén y Germán Bula Caraballo	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO CONTEMPORÁNEAS	79
Olga Cecilia Díaz Flórez	
EL CASCABEL DEL GATO: EL PASADO EN PRESENTE DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	101
René Guevara Ramírez	
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y ACCIÓN POLÍTICA	113
Esther Juliana Vargas Arbeláez	

PARTE 2.	
HORIZONTES ABIERTOS	137
<hr/>	
UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	139
Guillermo Bustamante Zamudio	
LOS SUPUESTOS FALLIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES	191
José Darío Herrera	
GÉNERO Y UNIVERSIDAD	211
Diana María Acevedo-Zapata y María Lucía Rivera S.	
PRESENCIA Y CRISIS DE LAS HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD: APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE FILOSOFÍA COMO FORMA DE VIDA	229
Maximiliano Prada Dussán	
UNIVERSIDAD Y DECONSTRUCCIÓN: APORTES DEL PENSAMIENTO DE JACQUES DERRIDA A LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES	245
Carolina Ávalos Valdivia	
CAMBIO CLIMÁTICO: APUESTAS DESDE LA UNIVERSIDAD	255
Pablo Páramo Bernal	
EPÍLOGO. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: LA OTRA HISTORIA	275
Alejandro Álvarez Gallego	
SOBRE LOS AUTORES	295

INTRODUCCIÓN UNIVERSIDAD HOY

Desde la Edad Media, la Universidad, con la diversidad de tendencias generadas desde su nacimiento en los siglos XII y XIII, se constituyó como plataforma habilitante, usando una de las denominaciones que emplea una de las autoras de este libro. La *universitas magistrorum et scholarium* fue el espacio construido entre maestros y estudiantes donde fue posible encontrar, avanzar y defender el conocimiento, más allá de sus usos sociales. En contra de las tentativas que restringían las posibilidades de enseñanza e investigación, fundamentalmente dadas a través de las sucesivas condenas emitidas durante aquellos siglos a la Universidad, a los universitarios, al averroísmo y al aristotelismo, los universitarios medievales fijaron una estructura capaz de albergar y dar curso a aquello que Hugo de San Víctor llamaba el afán por el estudio. Leer a los griegos, en especial a Aristóteles, discutir y compartir temas previamente reservados a unos pocos, usar la retórica para comprender la teología, emplear la *lectio*, la *questio* y la *disputatio* sobre asuntos de doctrina fueron algunas de las banderas de los grupos de estudiosos. En suma, defender el uso de la razón, con sus distintas estrategias, posibilidades, expresiones.

Cerca de ocho siglos nos separan de aquellas primeras universidades. Durante este tiempo, en que la cultura ha experimentado cambios de diversos órdenes, la Universidad ha estado allí. Desde luego, se ha transformado y ha habido múltiples modelos: desde la Universidad de Bolonia, conformada por un gobierno estudiantil, en contraposición al gobierno de maestros propuesto por la Universidad de París, se ha expandido en las universidades protestantes, las contrarreformistas y las nuevas apuestas en América; asimismo, en las

universidades de Humboldt y napoleónica; hoy se conduce por los ideales de Córdoba, los de la universidad de masas y de la de corte investigativo, hasta alcanzar la reforma de Bolonia, sin contar con las universidades que se alejan de la institucionalidad. La Universidad, en suma, ha estado allí, en su diversidad. Por momentos, silenciosa; por momentos, protagonizando el devenir social y cultural.

Estando allí, la Universidad ha permitido el alcance de logros que van desde el ascenso social hasta el descubrimiento de grandes inventos y desarrollo de potentes ideas. La Universidad ha permitido el desarrollo de proyectos de vida y el examen y construcción de teorías innumerables. Sin embargo, en este libro la Universidad no solo está allí como posibilidad, como plataforma. Ahora es ella el objeto del examen. Es ella que se piensa a sí misma. La razón, una de las instituciones que la salvaguarda, se vuelve sobre sí misma. Es necesario hacerlo.

¿Qué motiva a examinar la Universidad hoy? ¿Qué nos hace preguntarnos hoy por su sentido, idea, naturaleza, estructuras, asuntos y devenir? Desde varios puntos de vista se rodea una misma conclusión: aquel principio descrito sobre la Edad Media se pone en cuestión. Hoy es difícil el ejercicio de la razón; en muchas ocasiones y por motivos diversos, la Universidad apenas asegura el desarrollo de ese afán del estudio en su interior. Algunos signos revelan esta idea: las tentativas de reducir el espacio de las humanidades y las ciencias sociales, las presiones impuestas por el afán de producción y el capitalismo cognitivo, la excesiva burocratización y medición, el afán de modernización, la deslegitimación del saber y la sospecha sobre la titulación, las dificultades de la financiación, la masificación y la exigencia de que ella sea ascensor social o exclusivamente lugar de ascenso social son algunos de ellos. En medio de tales contextos y situaciones, ¿es posible aún el ejercicio de la razón? ¿Es posible pensar? ¿Es posible estudiar? ¿Cuáles son sus condiciones, alcances, límites?

La situación descrita revela un tono pesimista. La Universidad de hoy está en crisis, pues su razón última se oculta cada vez más tras los usos y aprovechamientos. ¿O es que acaso no queda ya nada de esa idea de que la Universidad es el lugar de la razón y nos queda solo entenderla en el marco de tales usos? Pensar la Universidad hoy es una manera de salir del pesimismo. Desenmascarar sus capturas

conduce a que reconozcamos detrás u oculta entre ellas la idea de que es una institución de la razón. Pensar la Universidad hoy es una tarea necesaria que nos llevará a cuestionar lo que ella ha asumido y de lo cual podría despojarse, para proyectar su futuro. La razón que se piensa a sí misma en la Universidad es un antídoto contra el pesimismo y es camino de esperanza. Esa es, como señalaría Richard Rorty, la función del pensar.

Como se verá con la lectura de conjunto de este libro, las cuestiones descritas atraviesan uno a uno los textos incluidos. Son numerosas las conexiones entre ellos; a la vez, cada lector tiene a su disposición una serie de documentos sobre la cual, de acuerdo con sus claves hermenéuticas de lectura, podrá ampliar hasta lugares imposibles de prever la comprensión de cada uno de ellos y la intertextualidad. Sin embargo, ofrecemos aquí una primera aproximación a ellos que tiene como propósito explicitar el sentido de la organización y estructuración del libro.

Esta obra es fruto de la edición número XII del seminario doctoral denominado Cátedra Doctoral, desarrollado en el segundo semestre del 2019 en el DIE-UPN. Los doce textos se recogen en dos secciones, además de un colofón. La primera de ellas indaga por la Universidad misma: su sentido, idea, historia, configuración y crisis. La segunda sección se ocupa de los retos, tensiones o asuntos que la atraviesan. De alguna manera, esta división responde a la doble crisis, institucional y epistemológica, que atraviesa la Universidad, tal como lo refiere el texto de Vargas Arbeláez, "Autonomía universitaria y acción política". Crisis que se entrecruzan, sin duda, pero que es posible distinguir con fines analíticos. Los textos recogidos en las distintas secciones muestran que el asunto de la Universidad admite y requiere diversas miradas, metodologías de investigación y participación de disciplinas. Cada artículo aporta, a su vez, bibliografía amplia que permite a lectores, estudiantes e investigadores profundizar en las temáticas abordadas. Así, este texto abre la puerta a futuras investigaciones.

El texto del profesor Martínez, "Adiós a la Universidad", y el de Vargas y Bula, "El imperio de la burocratización como relevo de la idea de universidad", abren la primera sección poniendo de presente aspectos relativos a la crisis. El primero de ellos, con "tono de desánimo, desengaño y hasta de nostalgia que, sin embargo, no

renuncia a la última posibilidad que nos queda: interrogar y repensar la propia Universidad”, como el mismo autor lo afirma, presenta una suerte de radiografía elaborada a partir de conceptos pedagógicos que permite vislumbrar los focos o puntos nucleares en los que se refleja la crisis: el saber, la formación, la masificación, el gobierno universitario, la empresarización, la precarización de los profesores y el aprendizaje. El texto clama por reencontrar, interrogando, el sentido propio de la Universidad a través de estas claves de lectura. El segundo texto mencionado, por su parte, desde una aproximación filosófica, que entrelaza desarrollos conceptuales con descripciones sobre la vivencia universitaria, centra su atención en describir y analizar lo que denominan el marco de referencia de la Universidad: la burocratización, la administración que se ha convertido en estructura de la vida universitaria. Al respecto, señalan:

Esta naturalización de la burocracia esconde una inversión de medios y fines: en teoría, los indicadores deben de servir de herramienta de diagnóstico para mejorar el trabajo docente e investigativo; en el día a día, se constata, más bien, que el trabajo está al servicio de los indicadores.

Y continúan: “la crisis de la universidad está signada porque los puntos, la administración, la medición, los estándares, la financiación, en fin, todo el palafreñ de captura impide estudiar, porque los universitarios han, o hemos, dejado de estudiar”. Estos dos textos presentan las claves para comprender el cuestionamiento actual sobre la Universidad, pero, a la vez, sitúan al estudio, al pensar como el asunto que se ha ocultado en la vida universitaria hoy; horizonte que, tras su desocultamiento, señala los derroteros para no despedir la idea de *universidad*.

Luego de estos dos primeros capítulos, donde hay un énfasis en la excesiva burocratización de la Universidad, la sección continúa con dos trabajos que la examinan en el marco de políticas actuales sobre educación superior. Se trata de los capítulos de Díaz, “La educación superior en el contexto de las prácticas de gobierno contemporáneas” y Guevara, “El cascabel del gato: el pasado en presente de las políticas de educación superior en Colombia”. Sobre la base conceptual desarrollada fundamentalmente por Foucault, el primer texto se aproxima a prácticas de gobierno naturalizadas en la

Universidad como institución de educación superior a partir de referentes como el neoliberalismo:

Se trata de un enfoque gerencial ligado a la denominada Nueva Gestión Pública (NGP) que procura que el Estado se involucre lo menos posible con la provisión directa de servicios y se concentre más en ofrecer marcos flexibles para el mercado, regular a partir de información sobre los impactos posibles y deseables, así como realizar evaluaciones permanentes de la efectividad y eficiencia de las políticas, consolidar modalidades participativas de la gobernanza y desarrollar funciones de planeación y liderazgo.

Aunque, como señala la autora, la descripción puede tener un tono desalentador, cierra el capítulo llamando a la confianza en que el papel crítico de la Universidad, a través de los distintos despliegues que permite, es también la salida ante los sistemas de control y sujeción en los que se cae. Guevara, por su parte, tomando la “educación superior como objeto de investigación” basado en reportes estadísticos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presenta un reporte “sobre el desempeño institucional de la educación superior colombiana en términos de la oferta (IES) y la satisfacción de la demanda (matrícula) con miras a circunscribirla dentro de la diacronía analítica, también actualizada, sobre dichas variables”. Su texto señala algunos hitos acerca de este desarrollo que, a la vez, remiten

[...] a establecer condiciones de posibilidad sobre la manera en que el capital escolar en Colombia (en su variante institucional) sería producido e involucrado en una estrategia práctica de relacionamiento estatal con el mercado escolar de la educación superior; mercado encaminado, también, a solventar una demanda social.

Situadas las perspectivas de recuperar la idea de la Universidad, junto con aproximaciones a políticas sobre universidad y educación superior, la primera sección cierra con el texto “Autonomía universitaria y acción política” de Vargas Arbeláez. Como se mencionó, la autora identifica y caracteriza la doble crisis de la Universidad: la institucional y la epistemológica. Sobre esta descripción centra su atención en caracterizar la autonomía como una característica que define a la Universidad y que, por ende, debe tenerse en cuenta para comprender el doble aspecto de la crisis. Propone distinguir entre

autonomía institucional y autonomía del conocimiento. En la Universidad se entrecruzan estas dos autonomías o perspectivas, por lo cual:

La universidad se encuentra en un movimiento paradójico entre ser una institución con aspiración autónoma, por su objeto material (el conocimiento, de naturaleza autónoma), pero, al tiempo, necesitar del amparo heterónimo: es una institución autorizada por otro organismo, para autorizar/legitimar la producción de conocimiento.

Se comprende, pues, que la potencia de la Universidad se encuentra en que esta se funda en el conocimiento. Si renuncia a él, a su potencia, se desdibuja su función como institución y pierde posibilidades de ser crítica, pensante, transformadora. La acción política fundamental es, precisamente, la defensa del conocimiento.

Este último texto sirve de bisagra entre las dos secciones. La segunda sección presenta textos que revelan los derroteros, retos y posibilidades que se le presentan a la Universidad hoy como institución que investiga, que enseña y ejerce proyección social. Cada uno de estos textos parte de un examen crítico sobre el conocimiento universitario y postula caminos de superación. Describe cuestiones y contenidos apremiantes.

La sección empieza con los textos de Bustamante y Herrera; ambos se aproximan al carácter, la modalidad y el sentido de la investigación en la Universidad. El primero de ellos, en su texto “Una aproximación a la investigación en la Universidad”, presenta las recontextualizaciones de la investigación en el campo educativo, asunto que, en consecuencia, es de interés para la UPN. La recontextualización consiste en la transformación que se hace, en este caso en la educación, de aquello que toma, en este caso: la investigación. La recontextualización es propia de la educación:

Es el caso de la educación, que no produce el conocimiento que pone en juego [...] Las matemáticas, la historia, la biología, la filosofía, la física, etc. no se inventaron en la escuela; ella constituye una esfera de la praxis que dice poner en contexto *algunos* saberes generados en sendos campos de producción simbólica.

Al respecto, aclara: “Si en su seno se produce algún conocimiento [...] éste no se conquista en el mismo momento en que se enseña”. Cuatro son las recontextualizaciones que presenta, que

surgen de cruzar o poner en relación las posiciones epistemológicas realista y relativista con los valores de necesidad y contingencia de la lógica modal. Con ello, el autor sugiere una formalización y caracterización de las modalidades de investigación en la Universidad. Permite comprender, con ello, sentidos en los que la Universidad investiga, en sus distintos niveles y fines.

La autorreflexión de la Universidad que se propone en este libro implica también la autorreflexión sobre el o los modelos de ciencia que la atraviesan. Este es el asunto abordado por Herrera en su texto “Los supuestos fallidos de las ciencias sociales”. En una tendencia iniciada en el siglo xx y renovada en lo transcurrido del presente siglo se cuestiona si las ciencias sociales universitarias reproducen el poder establecido y mantienen estructuras colonialistas. El autor describe los supuestos sobre los que la misma ciencia debe hacer crítica si quiere escapar a estos fenómenos. Su análisis permite concluir que la crítica a la ciencia trasciende la establecida por Popper y Habermas. Estas tendencias permiten afirmar que, en palabras del mismo autor:

[...] los científicos sociales: primero, trascienden el cuestionamiento de los mecanismos que garantizan la objetividad de la ciencia al sospechar que ese ideal no parece posible para las ciencias sociales; segundo, se alejan de separaciones que contraponen sujeto y objeto, hecho e interpretación, fines y medios; tercero, dudan de que pueda existir algo así como una estructura subyacente a los fenómenos sociales que pueda ser el objeto del indagar científico; cuarto, develan el carácter etnocéntrico y epistemocéntrico de muchas de las teorías y conceptos empleados por las ciencias sociales para abordar sus objetos de estudio (incluidos los conceptos marxistas); y, quinto, realizan una fuerte crítica a la noción misma de conocimiento, insinuando que parece haber una escisión radical que explica todas las deficiencias y que está relacionada con haber separado el conocimiento de la ocupación.

La crítica a la tradición científica conecta este último texto con el de Acevedo-Zapata y Rivera, titulado “Género y universidad”. En este texto se denuncia que la Universidad se sostiene en el triple sistema patriarcado-capitalismo-colonialidad. Desde tal enunciado, entonces, elevan la denuncia a la Universidad de que en ella se reproducen estructuras de exclusión y desigualdad. La denuncia se agrava si se tiene en cuenta que parte de la misión de la Universidad es la

construcción de formas de vida justas y dignas, por lo cual, aunque lleve a cabo sus procesos en sociedades que compartan tales sistemas, ella debe situarse críticamente y cambiar esa situación. Es el lugar privilegiado para transformar. La salida de las estructuras excluyentes implica no solo transformar sus políticas de acceso, sino también las prácticas y concepciones de la investigación y la enseñanza. Examinar estos aspectos relativos al conocimiento para detectar vestigios de aquel triple sistema y encaminarlos hacia su superación, que se conduce por el reconocimiento de los lugares de enunciación del conocimiento.

En algún aspecto coincidente con la idea presentada por Acevedo-Zapata y Rivera, Prada, en "Presencia y crisis de las humanidades en la Universidad: aproximación desde la perspectiva de filosofía como forma de vida", sostiene que la Universidad es también el lugar de la crítica a las formas de vida. La crisis de las humanidades tiene una aproximación y defensa contra el punto de vista del incremento de conocimiento con fines de producción económica, en las instituciones educativas. En el empeño del enlace entre teoría y formas de vida, propia de tal perspectiva filosófica, se señala que el papel de las humanidades en la Universidad trasciende el ámbito teórico. Las humanidades, pues, se presentan como forma de vida:

Cuando las humanidades reclaman presencia en las instituciones educativas y de investigación lo hacen a partir de la idea de que ellas posibilitan un tipo de vida que no está orientado exclusivamente por el desarrollo económico, por la devastación de la naturaleza como fuente de recursos o por la continuidad de esquemas de vida que brinda mejores oportunidades a unos pocos.

La crisis de las humanidades es tratada también por Ávalos en su texto "Universidad y deconstrucción: aportes del pensamiento de Jacques Derrida a la crisis de las humanidades" y, a través de ella, alcanza el análisis de la Universidad, amparada en un principio de razón: su razón de ser es la razón misma. Basándose en la deconstrucción de la Universidad propuesta por Derrida, Ávalos subraya la necesidad del parpadeo: la deconstrucción opera sobre la razón misma, deconstruye el logos, no para renunciar a él, sino para dejar, como en un parpadeo, que resuene aquello que rompe los límites impuestos por la producción al conocimiento y la Universidad.

El *como si* de la *Universidad sin condición* opera para abrir espacios de fuga, de escuchar, de escucharse.

Cierra esta segunda sección “Cambio climático: apuestas desde la Universidad”, el trabajo de Pablo Páramo. Si la Universidad crítica o estudia los problemas más acuciantes de la sociedad en cada época y lugar, el cambio climático se instala como asunto prioritario dentro de su quehacer. El asunto es, señala Páramo, tanto político como científico, además de educativo. Se actualiza la discusión sobre la autonomía universitaria, esta vez apelando a la responsabilidad que existe tanto en la investigación como en la enseñanza en los asuntos concernientes al cambio climático, de modo que las universidades contribuyan desde su libertad al diagnóstico, el análisis, el estudio y la divulgación de los asuntos que conciernen a estos tópicos. Al respecto, señala:

Desde la investigación social y pedagógica se enfrentan varios retos. Es indispensable estudiar de qué manera varían las percepciones sobre la problemática en el país y entre los países de la región; la prioridad que le dan las nuevas generaciones ante los demás problemas del planeta (las guerras, las enfermedades, el desempleo), del país, y los personales, y lo que estarían dispuestos a hacer frente al cambio climático; cuál es la visión que se tiene del futuro frente al medio ambiente; identificar cuáles son las barreras psicológicas que impiden adoptar comportamientos proambientales.

Y añade:

¿Qué se está enseñando en los colegios sobre el cambio climático?, ¿cómo se enseña? Minciencias, las redes de universidades y la UPN, en particular, deberán incentivar la formulación de proyectos que promuevan la educación sobre el cambio climático, y en los grupos de investigación la organización de eventos, congresos y simposios sobre el tema.

Con todo, esta segunda sección describe aspectos específicos de la crisis de la Universidad, a la vez que señala caminos que se abren como horizontes ajustados a la idea misma de este tipo de institución. La investigación, el género, las humanidades y el cambio climático son claves que nos permiten reconocer el sentido de universidad; son puntos sensibles a los cuestionamientos y puesta en vilo de la institución; entradas a la comprensión de la Universidad hoy.

El colofón del libro está dedicado a la Universidad Pedagógica Nacional. En el 2020, la Universidad celebró 65 años de fundación como la institución que conocemos ahora. En el marco de esta celebración, se incluye un texto del profesor Álvarez, denominado “La Universidad Pedagógica Nacional: la otra historia” en donde, como es el sentido del presente libro, se analiza esta institución en particular. El texto presenta la historia de la UPN dividida en cuatro momentos: 1) la formación de maestros y la lucha por lo superior, 1927-1955; 2) la UPN como experimento piloto para América Latina, 1955-1980; 3) La transición —lo que pudo ser—: las décadas de 1980 y 1990; y 4) lo superior interrogado: el siglo XXI. La primera idea que sobresale en este análisis es la puesta en duda de la periodización misma. Señala el autor que la UPN, como institución formadora de maestros, no comenzó en 1955, sino en 1927, con el IPN, como formación para señoritas. Esta idea, entre otras expresadas allí, refleja que este es un texto histórico-interpretativo, que busca no solo recapitular los momentos más importantes de la historia de esta institución, sino brindar claves que permitan su comprensión y proyección futura: persigue el sentido de la Universidad. Desde el análisis específico de la UPN se alcanza un punto coincidente con el interés central del libro: hoy la Universidad en general, y la UPN en particular, es interrogada. Esta última, atravesada por tres tensiones, como señala el autor: “la lógica de la acreditación, el déficit presupuestal y su capacidad de responder a los cambios que se dan en los modos de ser contemporáneos de la educación y el conocimiento”.

Para concluir esta introducción incluimos el homenaje que la Cátedra Doctoral rinde a la profesora Estela Restrepo Zea. Este seminario es uno de los mecanismos —quizás uno de los más sobresalientes— por medio del cual el doctorado convoca a diversos grupos de estudiantes y profesores en torno a temáticas relevantes y propone sus reflexiones fuera de sus fronteras institucionales. Es precisamente aquí, a partir de esta idea, que me permito iniciar las referencias a la profesora Estela Restrepo Zea. Como se verá en la siguiente sección, la Universidad como tema fue uno de sus intereses —me atrevería a decirlo— constantes en su trayectoria académica. Objeto de sus estudios fueron la Universidad colonial, así como el desarrollo de Universidad Nacional de Colombia a lo largo de los siglos XIX y XX. Al respecto, en su artículo “El convento como casa de estudios en el Nuevo Reino de Granada 1563-1604”, publicado en 1986 en la

Revista Colombiana de Educación, de nuestra universidad, la profesora muestra la función de la lectura de cátedra en la configuración de la Universidad colombiana. La lectura de cátedra fue la actividad que en su momento identificó a la institución educativa como institución de saber. A este respecto señala que “a partir de la lectura de cátedra —hecho que particulariza los estudios especialmente en el siglo xvii— el convento se desarrolla como casa de estudios” (p. 18). El convento, consagrado inicialmente en los años estudiados por la profesora a funciones pastorales y misionales, se configura como institución de saber, función que después entregará a colegios y universidades.

Es importante insistir en este asunto, pues, tal como lo señala en el mencionado artículo y lo retoma en “El primer catecismo en lengua mosca: Santafé, 1605”, publicado en la *Revista Colombiana de Educación* en el 2010, con la institución de la lectura de cátedra se abre una nueva posibilidad para la educación: comienza a diferenciarse, en nuestro contexto, la labor misional o pastoral de los conventos de su labor docente, consagrada al estudio. De la misma manera, el ejercicio de la palabra, la voz de quien detenta el conocimiento, comienza a orientarse ya no a la predicación, sino a la docencia y al encuentro con el conocimiento. Pensar, construir conocimiento, ejercer crítica, enseñar no es lo mismo que desempeñar labores pastorales, no es lo mismo que predicar. Tesis provocadora, sin duda. Quizás una forma cercana al *sapere aude* de la Ilustración: a la expresión *atrévete a pensar*.

Un nuevo ejercicio requiere, a su turno, nuevas voces, agremiaciones, prácticas, ideas y rituales. En efecto, como lo reseña la autora en su artículo “La educación en el Nuevo Reino de Granada durante el siglo xvii”, publicado en la revista *Educación y Pedagogía* número 6 (1991), con el transcurrir del tiempo los centros de estudio o, como los denomina, “centros de intelligentsia” (p. 32), entablan sus propias prácticas de saber, definen sus propios asuntos de ejercicio de la crítica, asumen, a su vez, la titulación como ritual y función social, y es la estructura “donde tiene asiento el primer estatuto de maestro” (p. 43).

Desde luego, hace falta un estudio más detallado si se quiere rastrear el devenir del ejercicio de la lectura de cátedra en la Universidad colombiana, desde su origen hasta hoy, sus sentidos y relevancia y, por supuesto, las relaciones entre aquella forma denominada lectura de cátedra y el ejercicio de la cátedra hoy. En este orden de ideas, las líneas que aquí presento son apenas una

invitación a pensar este documento en esa perspectiva: ejercicio autónomo, de pensamiento, donde maestros y estudiantes estudiamos asuntos relevantes de la actualidad y, luego, diferenciamos nuestra voz de otras voces. Indagando, pues, en el transcurso histórico de los conventos y sus prácticas en la Colonia colombiana, Estela Restrepo Zea nos permite comprender el ejercicio académico que hoy realizamos. La profesora Restrepo Zea, con sus escritos, nos recuerda nuestro compromiso con el pensamiento; nos invita a asumir nuestra propia voz, para reflexionar, también sobre nosotros mismos, sobre nuestras estructuras. Hoy nuestra voz no requiere alzarse frente al papa, el obispo o el príncipe, como en la Edad Media; tampoco requiere diferenciarse de la labor pastoral y misionera. Hoy son otros los interlocutores: las presiones políticas y las demandas de los sectores productivo y financiero.

La Universidad Pedagógica Nacional, por su parte, asume aquello que la profesora Restrepo vio para el conjunto de la Universidad colonial: ser asiento del maestro, ser su casa. Me atrevo a decir, además de ello, que esta Universidad, por sus propósitos, no solo es casa de los maestros que forman parte de sus programas académicos, sino de los maestros en general. Es una Universidad llamada a reconocer y consolidar esa agrupación, asociación o comunidad que comparte una voz. Es la casa de aquellos que se ocupan de la educación: profesores e investigadores. Es por ello que esta es, también, la casa de Estela Restrepo Zea, como es asiento también de otros profesores que, por sus distintos aportes, la UPN recientemente ha reconocido a través de distintos mecanismos. Es importante su nombre como maestra y como investigadora que permite comprender, como he querido mostrar aquí, el devenir de la Universidad en Colombia, sus formas de compromiso con el saber y función social. Dedicamos, pues, esta cátedra y este libro a la profesora Estela Restrepo Zea. El DIE-UPN, junto con la familia de Estela Restrepo Zea y el profesor Orozco Tabares abren este libro con una semblanza y un reconocimiento a su labor, en el texto denominado “Estela Restrepo Zea: pasión y cuidado de los documentos”.

Agradecemos a todas las personas que hicieron posible la realización de la Cátedra Doctoral como el libro que ahora se presenta: al equipo administrativo del DIE, al Grupo Interno de Trabajo Editorial de la UPN, a la familia y amigos de la profesora Estela Restrepo

Zea, al CADE, a los profesores que presentaron sus conferencias, las cuales desafortunadamente no están recogidas aquí en su totalidad. Dentro de ellos, en especial a Esther Juliana Vargas Arbeláez, quien con su tesis doctoral y la comprensión aguda y sensata que tiene sobre el asunto mismo de la Universidad ayudó a la comprensión del fenómeno.

Maximiliano Prada Dussán
(Editor académico)

Estela Restrepo Zea: pasión y cuidado de los documentos¹

La vida y obra de Estela Restrepo Zea fue un destello de luz y generosidad que vale la pena celebrar. Investigadora y profesora emérita de la Universidad Nacional de Colombia, forjó un temperamento magisterial minucioso y elevado. Su lenguaje tuvo por sello las buenas maneras, la suavidad, la consideración y un constante atributo de modestia. Singular disposición contemplativa entre temperamento silencioso, fino humor, discreción y cuidado excesivo con todo lo que entraba en contacto con sus sentidos. Este conjunto de rasgos de personalidad acompañó su estilo de vida y le permitía descifrar el secreto de los objetos cargados de historia, urgidos de cuidado y aún por ponderar.

Que un carácter se nos revele al mismo tiempo reservado y sobreabundante genera perplejidad, nos deja a medio camino entre el respeto reverencial a su intimidad y la inquietud por descifrar los motivos de su ocultamiento. Quizá fue este mismo impulso el que llevó a Stefan Zweig a dedicar tantas páginas a Erasmo y su

1. Esta semblanza fue preparada por el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Participaron en su elaboración la familia de la doctora Estela Restrepo Zea y el profesor Jhon Henry Orozco Tabares.

“existencia silenciosa”, hasta el punto de llamarlo “el menos fanático de los hombres de su tiempo”. Sospechamos con la profesora Restrepo que una vida tan pulcra, amorosa y abierta al sol contiene en sí misma lecciones importantes, difíciles de emular.

Estela de la Merced Restrepo Zea nació en Medellín, el 1.º de julio de 1947; fue la segunda hija de Tiberio Restrepo y Estela Zea. La niña que apenas accedía al lenguaje encontró en su abuela paterna un lazo que la conectó con los universos del cuidado y de la abundancia: los alimentos. La abuela Mercedes le enseñó a cocinar y, más aún, sus modos de hacerlo constituyen una iniciación en los rituales del buen gusto, la preparación, la mezcla y la finura. Todos los que tuvieron el privilegio de ser alimentados por aquellas manos descubrieron la alta estima de una buena mesa. Sabor y saber se aproximan, concuerdan en lo que son: cultura material, cuidado de sí, encuentro y felicidad. Estela confesaba a sus amigos, en medio de estas celebraciones, lo mucho que anhelaba compendiar y editar las libretas de recetas de su Ma-Mercedes.

En los primeros juegos estaba Cecilia, la hermana inseparable, a la que nunca dejó de llamar sin importar las distancias. Hay algo en el amor femenino, entre hermanas y entre amigas, cuyo lenguaje no termina, sino que se alarga y envuelve hasta tejer una especie de círculo capaz de alejar el desarraigo. Círculo resistente y coreografía de afectos entrañables. Una escena infantil, profundamente atesorada, deja ver a don Tiberio conduciendo su coche por las montañas de Antioquia; lleva consigo a sus dos hijas, van hasta donde los lleve el camino o los acoja la noche, una forma del viaje aventurera, abierta al asombro y en sí misma formativa, por imprevisible.

Cursó el bachillerato entre 1960 y 1965 en el Colegio del Sagrado Corazón de Medellín, ensayó un año en la Universidad Pontificia Bolivariana, hasta ingresar en 1967 a la Universidad de Antioquia, donde se graduó como licenciada en Historia y Filosofía en 1972. En este claustro encontró como compañeros de estudios a Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri; juntos asistieron a las clases sobre Foucault ofrecidas por Alejandro Alberto Restrepo, un profesor cuyo drama pasional con la filosofía lo convertía en un experto vinculator de citas. Sus iniciales lecturas de Canguilhem también datan de ese tiempo.

Su primer trabajo profesional la llevó a Ibagué como profesora de historia en el Departamento de Sociales de la Universidad del Tolima, donde conoció al que luego se convertiría en su esposo y compañero del resto de su vida: Alberto Martínez Boom. Los unía prácticamente todo: juventud, lecturas y militancia, pero también los gustos pequeños por el café, el cigarrillo, el buen vino. Un año más tarde trabajó con el Ministerio de Educación Nacional en el programa de Concentraciones de Desarrollo Rural como coordinadora pedagógica del c. d. r. Anchique en el municipio de Natagaima.

A la Universidad Nacional de Colombia ingresó en 1975 como profesora de dedicación exclusiva en el Departamento de Educación. A lo largo de su carrera profesoral e investigativa acató rigurosamente el nominativo de esa vinculación. Dos asuntos la apasionaron ardientemente: la historia de la enfermedad y la universidad. Fue a través de la enfermedad como descubrió el puente que nombra a ese lugar indefinido e incondicional que es la universidad. Esa alta estima del vínculo que un profesor puede alcanzar con su morada universitaria la llevó a asumir una fuerte ética del trabajo traducida en compromiso, dedicación y defensa apasionada. Tal vez por eso le dolían tanto los gestos de abandono y dedicó buena parte de sus afanes a rescatar todo lo que podía ser resarcido de la dejadez. Conseguirlo la llevó a estudiar y explorar un espectro de rutas de trabajo: se sirvió del arte, la historia, la pedagogía, la medicina, los alimentos, los documentos, los museos y los archivos.

El lustro 1975-1980 fue particularmente intenso en acontecimientos. Nacieron sus dos grandes amores: Carolina y Juan Manuel, lo que equivale a imaginar un tiempo repartido entre consolidar su papel profesoral en la universidad pública más importante del país, y los trabajos propios de la gestación, concepción, maternidad y crianza. Como si fuera poco, le alcanzó el tiempo para contribuir a la fundación en 1978 del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, un grupo de investigaciones interuniversitario al que aportó como coordinadora del proyecto “Los jesuitas como maestros”.

Estudiar a los jesuitas supuso para Estela Restrepo una experiencia profunda de formación investigativa. En una charla de comedor confesaba que permanentemente descubría territorios inexplorados, se extraviaba en los documentos y se sumergía en un tiempo lejano del que retenía fechas, nombres, textos, chismes y relaciones.

Entre 1981 y 1988 consolidó una buena parte del archivo pedagógico de los jesuitas y organizó un primer basamento escritural que consta de cuatro capítulos. El primero hablaba de la llegada de la Compañía a América a través del puerto de Cartagena y la entrada de las misiones con el padre Medrano. El segundo centraba la mirada en la fundación del Seminario de San Bartolomé y en el papel que iba a cumplir Lobo Guerrero en la organización de todos los seminarios, monopolio regentado por los jesuitas. En el tercero hacía un recorrido por cada uno de los sínodos y de las constituciones sinodales, deteniéndose en la manera como la Compañía abordó el trabajo con las lenguas indígenas, que llegó a compendiar algo más de 60 gramáticas al momento de la primera expulsión. El cuarto capítulo estaba dedicado a las prácticas de confesión, un análisis minucioso entre casos de conciencia y actos humanos que Germán Colmenares y Margarita González recomendaban dividir en dos capítulos; fue la única insistencia de quienes gozaron la lectura de aquel informe final del proyecto.

Estela Restrepo nunca publicó este trabajo, para quienes se preguntan por sus motivos debemos desilusionarlos: no lo sabemos. La verdad es que le gustaba saber las cosas con el mayor nivel posible de detalle y precisión, se detenía en las minucias como si en esa delicadeza residiera el secreto por develar. Por este motivo, prefería la labor callada, el avance paciente, la conversación en voz baja, el cuidado de lo pequeño, el detalle insignificante en las relaciones estéticas con los objetos. Para ella lo propio del ojo pasaba por descifrar el motivo existencial de cada forma material. Objetos y estética, objetos e historia, objetos y memoria fueron constantes en su trabajo reflexivo. Carolina Martínez Restrepo rememora esta cualidad cuando dice:

Para mi mamá las personas, amigos y familiares, así como los objetos, el trabajo y su postura ante la vida eran un todo que se relacionaba. Una sopera antigua de porcelana encerraba una historia familiar. Era un recipiente importante por su utilidad, pero también por su belleza. La sopera significaba una tradición alrededor de la comida, pero también una estética a la hora de servir los alimentos. Lograba dotar a los objetos de una suerte de "dignidad". La dignidad de las cosas y las personas eran una manera de entender el trabajo y su relación con el entorno. Ser digno era tener un comportamiento estético hacia afuera y hacia adentro. Era tratar a los seres queridos con amor y respeto, y pedir lo mismo de ellos. Frente al trabajo la dignidad se

traducía en consultar fuentes, leer, escribir y corregir y solo entonces publicar. (Comunicación personal a Jhon Henry Orozco Tabares, 27 de abril del 2020)

La decisión de hacer el doctorado en España reavivó el interés por los jesuitas. Carlos Eduardo Vasco le había presentado al padre Briceño, un experto filólogo y profesor de escritura en la Universidad Javeriana; la interacción en varias de sus clases le permitió idear una búsqueda documental por archivos españoles e italianos tras los papeles de la *ratio studiorum*. En la Casa de Escritores de la Compañía en Madrid, el padre Blanco alimentó su insistencia llevándola a conocer los textos en latín; Enrique Barajas le ayudaba con las traducciones y, por fin, en 1997 entregó formalmente a los rectores de la Universidad Nacional y de la Universidad Javeriana el plan de trabajo documental que pretendía validar. Lamentablemente un jesuita venezolano no pudo tolerar que alguien que no fuera él mismo emprendiera un trabajo tan importante y llevó al traste todo este esfuerzo. Como pudo y sin mayor apoyo recorrió, junto su familia, archivos y bibliotecas tras los papeles de la escritura.

En los artículos publicados sobre los jesuitas como maestros alcanzó a mostrar muchas de sus hipótesis: la lectura de la cátedra como práctica de saber por excelencia que consolida al convento en casa de estudios; el análisis de los estudios mayores como la primera actividad regular de las letras coloniales; las prácticas de oración de la Compañía que consolidan formas de ritualización de la palabra; el conjunto de ejercicios espirituales en su tránsito del texto a la actuación colectiva; las rutinas de meditación y contemplación como signos de sabiduría y virtud; las técnicas de regimiento para lograr la cristianización de las indias y el gobierno de las almas; los efectos morales y políticos de la evangelización.

Sin embargo, el grial eran los papeles de la escritura. En la convención del generalato de 1600, el padre Claudio Acquaviva d'Aragona había logrado formalizar el papel de la escritura de la Compañía en el mundo. Estela Restrepo parodiaba la escena y, como si fuera el propio Acquaviva, decía: “ustedes se van a misionar, pero las normas para escribir son las siguientes”. Instruir la escritura significó atender la polémica con la Reforma: para Lutero la educación debe instruir el oído, para Acquaviva debía ser la vista. Una profunda disquisición pedagógica que terminaría por convertir a los jesuitas en una fuerza

educativa, empresarial y política tan contundente como la propia Corona española.

Pero ya sabemos que Estela Restrepo no cultivaba la figuración. Quienes mejor la conocieron saben del encanto que produce la sencillez, la cautela y el refinamiento agrupados como signos potenciadores del trabajo historiográfico. Con tremenda dignidad dejó a un lado el vínculo casi formalizado con la Universidad Gregoriana y emprendió su doctorado en la Universidad Complutense de Madrid, allí se doctoró en Historia de América. Sobre América escribieron los hombres que hicieron la Conquista, pero también los eruditos que desde España se quedaron para glosarla. Sabía que era necesario auscultar las dos fuentes, las de aquí y las allá, antes de arriesgar cualquier dictamen temerario. Sumergirse en esas dos historias, en esos dos relatos era la manera correcta de auscultar y de rastrear los archivos, los datos, las relaciones que tanto interés suscitan al historiador profesional.

En un artículo suyo, de 1987, escribía que el archivo no equivale en ningún momento a la acumulación ordenada de registros por temas específicos, ni a compilaciones documentales o bibliográficas. Los registros no son unidades en sí mismas; desde el punto de vista del discurso, solo tienen presencia en la medida en que el análisis histórico los habilite como segmentos de una red discursiva (Restrepo, 1987); los centros de archivo no representan ni repetición de conjuntos documentales, ni totalidades, ni faltas. De acuerdo con los procesos de formación, organización interna y catalogación, los archivos son asumidos como los lugares naturales de la dispersión de los acontecimientos (Restrepo, 1987).

Entre lo dicho y lo que aún falta por decir podemos admitir lo mucho que impresiona la amplitud de campos documentales, archivísticos y de saber estudiados y trabajados por la profesora Restrepo. Abordó con su sello singular asuntos relacionados con la historia de la Universidad Nacional, la Independencia, la Colonia, la historia de las religiones, la salud, la medicina, la pedagogía, la educación, la historia de las enfermedades, el cuerpo, la conservación del patrimonio, las prácticas en los hospitales San Juan de Dios y San Carlos, en fin, y en cada asunto trabajado logró enfatizar una relación material muy fuerte con las fuentes primarias. Sin pretender ser exhaustivos, podemos sugerir algunas líneas de producción investigativa que se

entrecruzan entre sí pero que analizan por separado y explicitan la pertinencia del legado investigativo de Estela Restrepo.

En primer lugar, el trabajo de recuperación, estudio y reapertura del Museo de Historia de la Medicina Andrés Soriano Lleras, uno de los tres componentes del Centro de Historia de la Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. En la década de los noventa Estela se propuso que las piezas de práctica médica fueran limpiadas, catalogadas, fotografiadas y organizadas para su reapertura al público, a los investigadores y a los estudiantes en formación, luego de quince años de permanecer en total abandono (el museo había cerrado en 1974). Hoy sabemos que la línea que articula museos y educación es una forma de pensamiento de interés transnacional, de ahí la importancia de organizar sus contenidos y de definir su interpretación, es decir, consolidar su función como experiencia de conocimiento, memoria y aprendizaje.

Entre hacer la curaduría de los objetos y aprovechar el gozo de la instrucción, el afán por el museo muestra la seriedad de un juicio expuesto por Canguilhem:

Nos guste o no, el hecho es que, hoy día, para ejercer la medicina, nadie está obligado a tener el menor conocimiento de su historia. Es fácil imaginar la impresión que puede producir una doctrina médica como el hipocratismo en el espíritu de quien sólo conoce el nombre de Hipócrates por el famoso juramento, rito final despojado actualmente de su sentido. (2004, p. 20)

La historia de la medicina fue para Estela una pasión que la conectó con la idea de archivo en lo que este tiene de amplitud y rareza. Alberto Martínez rememora esta pasión común:

Aprendimos juntos que las cosas no se buscan, sino que se encuentran, y no creo sorprenderlos si les advierto que Estelita es la persona más virtuosa que he conocido para ese arte meticuloso de perderse, hundirse y hallar. Lo primero que buscaba en las ciudades que visitábamos eran los archivos y las bibliotecas, siempre escarbando con su mirada microscópica la filigrana de las cosas hechas con esfuerzo.

No es de extrañar entonces los años de esfuerzo dedicados a la recuperación y conservación del patrimonio, como fue el caso de las piezas de cera del Museo de Representaciones Plásticas del Hospital

San Juan de Dios realizadas por el artista Lisandro Moreno Parra en los años treinta y cuarenta del siglo xx y que actualmente se encuentran en la reserva del Claustro de San Agustín. Una colección de 325 piezas artísticas para la enseñanza de la dermatología, que representan de manera realista las enfermedades de la piel y otras patologías que expresan en ella una parte de sus afecciones (sífilis, leishmaniasis, lepra, viruela, sarampión, tifus, tuberculosis, etc.). Esta colección es uno de los principales referentes patrimoniales de la Universidad Nacional tanto por su valor histórico como por su valor artístico.

Cercano a ese trabajo, Estela estudió con detalle, hasta descifrar su valía, las planchas anatómicas del cuerpo humano de Francesco Antommarchi, el médico de Napoleón, que encontró en un sótano de la Universidad Nacional y cuya importancia histórica, académica, social y cultural se esforzó por difundir (2012). Esta sola empresa de recuperación y actualización patrimonial significó toda una década de obstinación e insistencias hasta que consiguió editarlas en un bello formato con el que la Universidad celebró el bicentenario de la Independencia de Colombia.

Fue el gusto por los documentos antiguos lo que la llevó a hallar en viejos anaqueles las evidencias para contarnos momentos fascinantes y oscuros de la Universidad Nacional: el día en el que la rectoría se convirtió en cuartel, el archivo de la Universidad arrojado al fuego, el viejo anfiteatro de anatomía patológica, la primera lección de química, etc. Siempre vio la Universidad como un lugar que piensa al país y no como un antro para las militancias, por eso devino, sin proponérselo, en una fuente obligada en la descripción y re-descripción de la historia efectiva de la propia institución.

Este trabajo se hizo explícito desde la coordinación de dos proyectos singulares: el primero se tituló “La Universidad Nacional en el siglo xix: documentos para su historia” proyecto que buscaba la recuperación del archivo de la Universidad como insumo necesario para proceder a la escritura de su propia historia. En el 2004 el proyecto se cerró con la edición de seis libros compilatorios acerca de la procedencia y conformación de las escuelas de Literatura y Filosofía, Jurisprudencia, Ciencias Naturales, Medicina, Ingeniería, y Artes y Oficios. Cada libro es un tejido colaborativo de ensayos académicos, hallazgos documentales y fotográficos, y selección bibliográfica que

propugnaba por una comprensión menos ideologizada de las disciplinas y de las prácticas características de esta institución.

Más recientemente, el segundo proyecto la tuvo como coordinadora científica de la Colección Sesquicentenario, proyecto que buscaba hacer una semblanza de la Universidad Nacional a través de sus fuerzas, problemas, debates y contribuciones, es decir, alejándose lo más posible del consenso grandilocuente, de las propuestas de historiografía tradicional y de los determinismos globales. Una especie de anhelo por la historia efectiva con lo que esta tiene de azar, empirismo, rutinas, ambigüedades, rarezas, pero también cubierta de tradición. Los doce tomos resultantes indagan por la contribución de la Universidad Nacional a la conformación de la nación colombiana desde su lugar privilegiado respecto del pensamiento, la crítica, el laboratorio y la relación con el territorio.

Una cuarta línea de trabajo explica la obsesión por el Hospital San Juan de Dios, motivo escogido para su trabajo doctoral (2011). Estela supo mejor que nadie la manera como en el San Juan experimentaban con los enfermos pobres para después hacer aplicaciones a las clases acomodadas, por eso su historia no es la del hospital como la gran institución curativa sino de unas prácticas singulares con la enfermedad, la pobreza y la muerte. Fue necesario que tomara distancia de la medicina en su carácter científico y solo como profesión, para poder aportar a una crítica como historia de la enfermedad.

Sabía del paso que iba del hospicio como lugar de acogida y consuelo de enfermos a la forma hospitalaria como espacio experimental, de análisis y vigilancia de las enfermedades catalogadas y funcionalmente predisuestas para intentar su gobierno, es decir, medidas de policía, encierro y control de la enfermedad. Tanto la vigilancia como el mejoramiento de las condiciones de vida han sido objeto de medidas y reglamentos decididos por el poder político informado por los higienistas. Medicina y política coinciden en este nuevo enfoque de las enfermedades, así como en la organización y prácticas de hospitalización. Por supuesto que el San Juan de Dios cumplió un papel vanguardista en la entrada al país de un conocimiento moderno sobre la salud humana, de importancia superlativa para la formación médica, pero sobre todo para el gobierno de los pobres y el control patológico, todo ello modulado por un estilo de

atención hospitalaria que se debatía entre la caridad privada eclesiástica y la atención pública estatal.

Otro acápite de este trabajo la llevó a denunciar como pudo los saqueos y la destrucción que se hacía al patrimonio histórico de la nación, de la Universidad Nacional y del Hospital San Juan de Dios. Como el hurto, por parte de un alto militar, del cuadro de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos, el pintor más importante de la época colonial española en Colombia, que estaba en una de las paredes del San Juan de Dios.

Pero no solo se ocupó de aquel hospital: sus pesquisas tras la historia de la lepra la llevaron al Hospital San Carlos, donde pudo relacionarse con la familia que fundó el hospital en 1948 y logró entender el motivo secreto de su aparición: el tratamiento de lepra que requirió la madre de los fundadores. Abordó con el cuidado que tiene un pulidor de lentes los trabajos metodológicos: la nosología del colegio de médicos, la medicina militar, la historia del medicamento, la terapéutica y las dietas de los enfermos.

En general, la perspectiva de fondo que le dio impulso a todo su trabajo intelectual estuvo pensado como una ética. Esa perspectiva recorría todos los espacios de su vida. Su trabajo no surge de una tradición académica sino de la propia experiencia vital, del sentimiento de grietas y humores, de desajustes inquietantes como la enfermedad, la locura, la muerte, la pobreza, pero también la afición de otro peligro, aquello que parecía normal o natural, y que por supuesto se encargó de señalar que no eran aceptables. Esa unión irrestricta entre ética y estética se parece a lo que Friedrich Nietzsche nombra como creación de una forma auténtica de existencia.

Juan Manuel Martínez Restrepo, heredero a su manera de esta similar búsqueda estética, la recuerda así:

Mi mamá siempre tuvo tiempo para nosotros, estábamos por encima de todo, fuimos sus luceros (de la canción *Gracias a la vida*) por ello tenía muy presentes los valores formativos con nosotros. La educación empieza en casa y así lo hizo: nos educó desde el respeto a la vida, el amor a las personas que nos rodean, el cariño a los objetos que hacen parte de nuestro entorno, la admiración por el mundo animal y vegetal, y siempre desde una perspectiva estética. La pedagogía era una especie de lucha con la institución, pues no concebía la

relación alumno-maestro como una relación de poder sino de orientación. El lenguaje fue parte fundamental de sus planteamientos, estuvo muy pendiente de escribir y definir los conceptos de la forma más adecuada, pues a veces las palabras se quedan cortas. En ese sentido, la pedagogía no es solo hechos sino actos. Los actos de nuestra vida se ven trazados por los diferentes acontecimientos fugaces, azarosos, amorosos y de respeto que se tengan con la existencia. Nunca importó ser el mejor. Las calificaciones siempre se quedaron como un elemento de una relación absurda planteada por la escuela. Sus actos pedagógicos estaban cargados de amor y respeto por nuestras dificultades, miedos, incertidumbres y también por nuestras destrezas, habilidades cognitivas y destellos espontáneos. Podía tener dudas, con su trabajo, con las presiones académicas, con las ausencias que la sociedad plasma en los ciudadanos, pero a nivel familiar tenía muy claro su papel y función como madre que educa e inculca valores pedagógicos a sus hijos. Y estos son los elementos que me definen en la actualidad. ¡Gracias mamá! ¡Gracias por ser una gran maestra!

En un mensaje desde la Universidad del Valle, Humberto Quiceno Castrillón, integrante del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica de esta institución quiso vincularse con estas palabras en memoria de Estela Restrepo Zea:

Un filósofo, bastante conocido, pensaba que el mejor modo para hablar en forma precisa de la gente y, por lo tanto, no especular, es tratar a todos los personajes históricos, como si estuvieran vivos. Esta actitud filosófica nos hace transformar la memoria que tenemos de las cosas. Memoria no es recordar, memoria es tener presente y vivo lo que es del pasado. Hace apenas unos días, Estela entró en nuestro pasado, entró en la memoria de todos y de cada uno, entró a la memoria histórica. Entrar en la memoria nos hace eternos y no efímeros y volátiles, como somos los que todavía no podemos producir memoria, lo que no somos todavía memoria. Los que no estamos a la altura de la diosa Mnemosine, y por eso somos recordados.

Hoy no recordamos a Estela, hoy hablaremos de ella como si estuviera viva. Hoy quiero quitarle el como si, y solo dejarle esa gran palabra de *viva*. Estela está viva y por eso la recordamos, y tenemos de ella memoria. Hoy se me viene a la memoria un signo y una imagen de Estela, signo e imagen que no me puse a recordar, sino que los mantengo vivos a donde quiera que va ese signo y lo sigue esa imagen: Estela en Buenos Aires, en el anfiteatro de la Facultad de

Derecho, hablando en una conferencia sobre la medicina, la enfermedad y la historia de la enfermedad y la forma como los médicos lograron ocultar y des-ocultar la enfermedad usando no solo la medicina, sino los museos, los hospitales y las clínicas.

El signo revelador era que Estela le hablaba a un auditorio completamente ajeno a la medicina y la imagen que tengo presente es que todos los escuchas, el auditorio en pleno, éramos como médicos que escuchaban a una gran historiadora de la medicina. Terminada la conferencia todos nos olvidamos que veníamos a oír hablar de pedagogía, porque el congreso era de pedagogía. En la noche, cavilando en las palabras de Estela, entendía que ella nos habló de pedagogía y no de medicina. Cómo hizo, Dios, para hacer que entendiéramos una cosa por la otra. Yo creo, viendo a Estela, viéndola viva, que eso hizo toda su vida: era una cosa y la otra, era la otra cosa y la misma, era tanto historiadora como pedagoga, filósofa como maestra, escritora como pensadora, madre como esposa, amiga como amante. Escribía como cocinaba, hablaba como pulía sus signos escritos, meditaba como ordenaba sus archivos infinitos. Esos archivos que eran memorias de otros tiempos, esos archivos que son precisamente la memoria. Esos archivos que son una cosa y la otra, tiempo y espacio, esos archivos que hoy son su cuerpo y su espacio.

En el acto inaugural de la XII Cátedra Doctoral “La universidad hoy”, el profesor Carlos Ernesto Noguera Ramírez expresa las siguientes palabras:

Quiero, en primer lugar, saludar la decisión del Doctorado y, en particular, del profesor Maximiliano Prada, de dedicar la Cátedra Doctoral de este semestre a la reflexión sobre la universidad. Esta puede ser otra oportunidad para revisar el rumbo de nuestra institución, pues considero que, particularmente durante las últimas décadas, el carácter académico que debe acompañar a toda institución universitaria, se ha venido extraviando por la masificación y sus exigencias profesionalizantes y por la precarización cada vez más evidente de sus estudiantes y profesores.

Me parece que esta precarización no es fundamentalmente de carácter económico, como algunos acreditan, sino, fundamentalmente, de carácter cultural. Digamos que el estudio, para no utilizar el término *investigación*, tan desgastado por la legislación y las normativas, es el sentido de ser de la universidad, pero cada vez tenemos menos

estudiantes y menos estudiosos, a pesar de que el número de matriculados se duplicó desde los inicios del siglo y el número de profesores creció en proporción correspondiente. Parece que no es el estudio lo que motiva la vinculación a la “universidad”; otros motivos como la obtención de licencia para la vinculación laboral o la necesidad de recursos económicos para la subsistencia se han colocado en el centro. Esto, desde luego, tiene una explicación y no corresponde a una simple decisión de la voluntad de unos u otros. Sin embargo, no es este el espacio para profundizar sobre el asunto, quiero, especialmente, señalar la relevancia del estudio —y, por tanto, de los estudiantes y de los estudiosos— para hacer universidad. Una institución de educación superior sin estudio, sin cultura académica como eje de su quehacer, no es una universidad. Para que ello sea así, se necesitan, además de financiación estatal, como ya mencioné, estudiantes y estudiosos.

Justamente, Estelita (como siempre la llamé) era una estudiosa. Aunque fue durante varias décadas profesora y no obstante haber participado en varios proyectos de investigación, considero que, en lo fundamental, Estelita dedicó su vida profesional al estudio y a mi modo de ver, fue ese su mayor aporte a la Universidad Nacional, pues con ese *ethos*, con esa actitud académica que la distinguió, contribuyó a mantener su carácter de principal institución universitaria del país. A diferencia de la investigación que implica un proyecto y unos resultados específicos, es decir, un fin, una meta, el estudio no tiene fin. Como dice Agamben:

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido largas horas de vagabundeo entre libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la “ley del buen vecino” que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin, sino que tampoco desea tenerlo (Agamben, 1989, p. 46)

Recuerdo la dificultad de Estelita para terminar, para finalizar un proyecto de investigación o para ponerle punto final a un texto; siempre encontraba algo que no la satisfacía, siempre pensaba que aún no conseguía dar cuenta de su objeto de estudio. En alguna ocasión, como lo hicieran otros antes y después, le ayudé a revisar su *Historia de los jesuitas como maestros*, pero ella nunca consiguió finalizar su

estudio. En ese sentido es que Agamben considera que el estudio es inoperante, porque quien estudia no llegará al fin. Podrá dejar de estudiar, pero estudiando no llegará a una meta: el estudio no lleva a una realización; en cuanto potencia, el estudio no se agota, y en ese sentido, hay una impotencia en él, en el sentido de una potencia-de-no, un poder-no. Los proyectos de investigación están destinados a finalizar, tienen unos objetivos, unos plazos, y si bien en su inicio pueden implicar una potencia, esta se agota en el informe, en el artículo, en el libro (en la escritura). Un proyecto puede dar lugar a otro, los resultados pueden generar un nuevo proyecto, de tal manera que, a la larga, no necesariamente una investigación termina. No obstante, la gramática de 'la investigación como fundamento de la educación superior' requiere metas, fines, etapas. Un proyecto inicia y, por tanto, debe concluir, así dé lugar a otro. El estudio no avanza por etapas, no concluye porque es inoperante, porque puede no hacerlo, porque como Bartleby, aunque en un sentido opuesto, 'preferiría no hacerlo'. Y es por eso que considero que Estelita, antes que profesora, antes que investigadora, fue una gran estudiosa. Así la recuerdo y es eso lo que quiero conmemorar hoy en esta reunión de amigos de ella y de la academia.

Estela Restrepo Zea murió en Bogotá el 1.º de enero del 2019. En los meses siguientes a su despedida la Universidad Nacional de Colombia, el Centro de Estudios Sociales, la Academia Colombiana de Historia de la Medicina, el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la Fundación Luis Antonio Restrepo Arango, el Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Medellín y los Cuadernos de Educación Superior convocaron diversos tributos a su memoria.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1989). *Idea de prosa*. Adriana Hidalgo Editora.
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina*. Amorrortu.
- Restrepo, E. (1986). El convento como casa de estudios en el nuevo Reino de Granada 1563 1604. *Revista Colombiana de Educación*, 17, <https://doi.org/10.17227/01203916.5137>
- Restrepo, E. (1987). La construcción del archivo pedagógico, tarea vital en las facultades de educación. En *Supervisión, investigación y currículo. Tercer Encuentro Nacional de Supervisión Educativa* (pp. 79-91). Universidad Surcolombiana.

- Restrepo, E. (1991). La educación en el Nuevo Reino de Granada durante el siglo xvii. *Educación y Pedagogía*, 6, 26-48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/>
- Restrepo, E. (2010). El primer catecismo en lengua mosca. Santafé 1605. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635252005.pdf>
- Restrepo, E. (2011). *El Hospital San Juan de Dios 1635-1895. Una historia de la enfermedad, pobreza y muerte en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia y CES.
- Restrepo, E., Vileikis, O. y Escobar, A. M. (Ed.) (2012). *Anatomía y arte: A propósito del atlas anatómico de Francesco Antommarchi*. Universidad Nacional de Colombia, Comisión para la Celebración del Bicentenario de la Independencia.

PARTE 1.
DIAGNÓSTICO DE
UNA CRISIS: LA IDEA
DE UNIVERSIDAD

Adiós a la Universidad

Alberto Martínez Boom

¿ Es posible continuar asociando la idea de universidad con un lugar para el pensamiento, la crítica y la producción de novedades intelectuales? Creo, con sinceridad, que cada vez menos. Nos movemos en unos tiempos acelerados, competitivos, digitalizados y precarizados que sugieren la devaluación acelerada de la idea de universidad porque sus condiciones actuales, pero sobre todo sus prácticas, ya no concuerdan con la aspiración a la alta cultura, la noción de espíritu, el trabajo pedagógico, la vinculación con la enseñanza y la redefinición de lo que para la cultura alemana era la *Bildung*. Para la mayoría de sus cuerpos profesoriales es cada vez más claro el escaso valor de estas aspiraciones culturales y sociales. “Adiós a la Universidad” señala un tono de desánimo, desengaño y hasta de nostalgia que, sin embargo, no renuncia a la última posibilidad que nos queda: interrogar y repensar la propia universidad.

Desde hace varias décadas empezaron a instalarse estrategias de modernización de la Universidad que han logrado desdibujar el viejo hábitat académico en favor de un mundo de aprendizajes leves diseñados para sujetos con ínfulas de empresarios. Eso que algunas industrias universitarias nombran como *humanización 4.0* y que no es otra cosa que el encuadre económico con avances en robotización,

inteligencia artificial, *blockchain*,¹ automatización y sus efectos, por lo general desastrosos, sobre la sociedad, el trabajo y la vida.

Cuando la Universidad entra en procesos de escolarización, ¿qué mutaciones aparecen en torno al saber? Y, sobre todo, ¿cuándo el gobierno de la Universidad devino gobernanza?

¿QUÉ PASA CON EL SABER?

Lyotard había advertido a finales del siglo anterior que “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado” (1989, p. 16). Esto significa que lo propio del saber ya se refiere muy poco a acciones ilustradas, cultas e incluso contemplativas; por el contrario, se restringe escuetamente a saber para producir y saber para consumir, es decir, que triunfa en el saber solo lo utilitario. Cada vez más los saberes adjetivados de inútiles tienden a diluirse: la literatura, la filosofía, la gramática, la filología, entre otros. Y son calificados de inútiles porque se resisten precisamente a colocarse al servicio de la propaganda, de la información y de los sistemas de ganancia. Al respecto, Georges Bataille afirmaba que “cada hombre debe ser útil a sus semejantes, pero se vuelve su enemigo si no hay nada en él más allá de la utilidad” (2008, p. 18).

Los cambios económicos en el orden del saber y su articulación al emprendimiento, la rentabilización y la innovación encuentran en los lenguajes de máquina una posibilidad de traducción del saber que afecta radicalmente dos de las principales funciones de la vida académica: la de investigación y la de enseñanza y transmisión de conocimientos (Lyotard, 1989). El resultado de esa afectación en la Universidad es profundo: la investigación se traduce en formatos de gestión y la experiencia profesoral se pone en crisis al operar nuevos indicadores que despojan a la investigación de su condición de aventura, de irreverencia. Unidos a esto, los procesos de adquisición, clasificación, circulación, uso y explotación de los conocimientos mutan permanentemente de los lenguajes analógicos a los lenguajes binarios de los sistemas que remiten solo al código.

1. *Blockchain* (en español, ‘cadena de bloques’) es una estructura de datos en la que la información contenida se agrupa en conjuntos (bloques) a los que se les añade metainformación relativa a otro bloque de la cadena anterior en una línea temporal, de manera que, gracias a técnicas criptográficas, la información contenida en un bloque solo puede ser repudiada o editada modificando todos los bloques posteriores.

¿Qué significa pasar de un lenguaje a otro? La codificación del saber traduce el conocimiento a lenguaje digital, un recurso que busca generar más información acerca de una actividad o de una organización, un paso previo para adoptar soluciones de “ciencia de datos”, es decir, soluciones a través de *software* tipo *big data*, inteligencia *business* y analítica predictiva. Basta con abrir un periódico digital cualquiera para encontrar ejemplos de usos empresariales de la codificación, por ejemplo, el prestigioso diario *The New York Times* pone el foco en los clientes que leen las noticias en línea, por eso cambió su metodología de cobranza drásticamente para adaptarse a ese usuario digital.² En todo caso, la digitalización es un recurso que apunta a hacer de la información el recurso estratégico para ofertar mejores productos y servicios para sus clientes, en lo que a control informacional se refiere.

Codificar algo supone capturar su valor como código en referencia a un conjunto de modelos cuya naturaleza es una elección binaria. Lo propio del código es su reproducción lineal secuencial.³ No hay debate en los lenguajes digitales, solo reproducción permanente a la manera de las máquinas parlantes capaces de reemplazar la voz humana cuando esta es reducida a simple comunicación.

El código es el principio de un lenguaje digital capaz de transformar el saber en información actualizada para la toma de decisiones, es el saber de las máquinas inteligentes, el saber de los sistemas con sus reglas convencionales salidas del código. A diferencia del lenguaje analógico, que además de reproducir permite la producción, lo digital introduce pérdida de experiencia, vacío de lenguaje, abandono de narración y expresa el triunfo viral de los lenguajes de la información. Según Baudrillard “Todo es informatizable, es decir, conmutable en su operación digital, de la misma manera que cualquier individuo es conmutable en sí mismo a partir de su fórmula genética” (1995, p. 64).

2. La cadena de pizzerías estadounidense Domino’s invierte en robótica para que las pizzas puedan ser entregadas a domicilio por medio de un robot; UXEstudio.com es una de las empresas de desarrollo de viviendas que se animaron a invertir en realidad virtual para vender mejor sus propiedades.

3. En *La transparencia del mal* Baudrillard advertía sobre esos “seres tecnológicos, las máquinas, los clones, las prótesis [que] tienden en su totalidad hacia ese tipo de reproducción e inducen lentamente, el mismo proceso en los seres llamados humanos y sexuados” (1995, p. 13).

¿QUÉ PASA CON LA FORMACIÓN?

Abandonar la formación como asunto central de la Universidad remite a la promoción de necesidades profesionales que demanda la acumulación capitalista en las que los estudiantes, asumidos como aprendientes consumidores, deciden lo que creen necesitar.

A esta variación aludía Lyotard cuando decía que en las sociedades informatizadas “el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso” (1989, p. 16). Las otrora casas de altos estudios ya no son lugares de formación, allí ya no prolifera el estudio como gesto fundamental, la figura del estudioso como la imaginaba Agamben: interminable, laberíntica, absorta y pasional (2015), troquela su valor al más rayano sentido común.

Ahora bien, conviene advertir que las ideas y prácticas en torno a la formación se encontraron con obstáculos muy difíciles de afrontar, fundamentalmente por la articulación de la aspiración a la Universidad con la educación de masas, que empezaban a reclamar dinámicas de menor exigencia académica. Estas dinámicas sistemáticamente interrogaban lo que hacía la Universidad y calificaban sus tradiciones como improductivas, memorísticas, derrochadoras de tiempo, demasiado holísticas, más interesadas en el saber que en resolver el futuro. Nuestras universidades aceptaron este bombardeo sistemático y se comprometieron con el entrenamiento profesional, desprofesionalizando por cierto, en consonancia con las demandas de la economía del conocimiento y las lógicas del rendimiento.

Está triunfando una desvaloración de la enseñanza al considerarla lenta y derrochadora, y al contrario se nos lanza ahora a entrenamientos rápidos que ya no podemos reconocer como formación sino como aprendizaje. Edgar Faure ya desde la década de los setenta en *Aprender a ser: la educación del futuro* indica que “el acto de enseñar cede paso al acto de aprender” (1973, p. 241), superando la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares). Esta transformación en el énfasis de las actividades educativas hace emerger modelos mucho más flexibles y diversificados, pero más controlables.

Conectada a contingencias y fuerzas de mercado, tanto educativo como laboral, la Universidad acomoda sus prácticas formativas

y culturales a demandas económicas útiles pero cuestionables. Hacer mutar la formación a *eslóganes* publicitarios que se comercializan como bien cultural compromete profundamente la institución universitaria. Por supuesto que la Universidad puede entrar, y de hecho lo está haciendo, en la dinámica del mercado, pero vale la pena preguntarse: cómo lo hace, a costa de qué. En el marasmo de nuevas definiciones de ciudadanías y de conocimientos especializados suelen destacarse las ciencias empresariales como las que más valen y además son compatibles con relaciones económicas muy próximas al capitalismo financiero. Hoy sabemos que la conquista del mercado se logra a través de los asuntos del control de la información y no pasa por la formación en las disciplinas. Una universidad en sintonía con los especialistas del rendimiento explica *grosso modo* cómo la formación parece haber dejado de ser lo sustantivo para conectarnos mucho mejor con los mercados de valor emergentes. Estas variaciones opacan los contenidos culturales.

¿QUÉ PASA CON LA MASIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD?

La educación universitaria ha venido expandiéndose en las últimas décadas como la acredita la abundante estadística al respecto. La explicación de dicha expansión va más allá del análisis convencional que suele asociar masificación con aumento de la población. Algunos académicos del campo comparado han logrado caracterizar tres explicaciones que conectan masificación con globalización de la educación y con las acciones políticas de la reforma educativa: la explicación funcionalista; la derivada del neomarxismo y los análisis explicativos neoinstitucionalistas (Resnik, 2009).

Según el análisis funcionalista, los sistemas educativos tienden a los mismos objetivos en la mayoría de los países. Las naciones tratan de adaptar sus sistemas educativos a necesidades cambiantes; esa funcionalidad de los sistemas es acorde con los requisitos de la economía, la industria y la tecnología. Es por esto que podemos encontrar similitudes en las decisiones educativas.

Los neomarxistas ven al capitalismo como un sistema mundial (Wallerstein, 1979). Desde su punto de vista, el sistema educativo responde a la necesidad de reproducción del sistema capitalista cuyo objetivo es la acumulación de capital; por consiguiente, las similitudes

entre los sistemas educativos se deben a que los regímenes en los diferentes países persiguen objetivos capitalistas similares.

Los neoinstitucionalistas hablan de una cultura educativa mundial formada en organizaciones internacionales e inspiradas en ideas, teorías y paradigmas elaborados en universidades de países como Estados Unidos o Inglaterra. Los estudios detectaron las similitudes entre los sistemas educativos en el mundo, especialmente en lo relacionado con la forma como debe impartirse la educación. Las naciones buscan legitimidad y adoptan medidas y políticas educativas que sean aceptadas por los países de vanguardia.

La hipótesis planteada en mis trabajos es completamente diferente de los análisis funcionalistas y neomarxistas que la miran desde su carácter reproductivo. La masificación es un efecto explicado en razón de que la universidad, entendida como educación terciaria, entra en la órbita de los procesos de escolarización. La escolarización es una dinámica que produce sus propios procesos de expansión, velocidad y rendimiento, y se reconoce como un fenómeno productivo. Dimensionar y reacomodar la Universidad en el horizonte de la escolarización social supone ampliar su oferta más allá de la que financia el propio Estado, flexibilizando su acceso sin que esto signifique que el Estado abandone su papel de garante; por el contrario, acentuando su función evaluadora y supervisora.

Los mercados educativos no son en un sentido estricto “mercados libres”, sino que están sujetos a una importante reglamentación, dirección e implicación por parte del Estado. En esas circunstancias, el Estado actúa para fijar los objetivos y los puntos de referencia del sistema educativo, para supervisar y registrar los resultados, y para establecer y otorgar los contratos de prestación de servicios, en lugar de para impartir él mismo directamente los servicios educativos. (Ball y Youdell, 2007, p. 17)

Después de la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de los países del mundo, más allá de sus características individuales, expandieron su educación incluyendo el sector terciario. Es decir, sin importar si el PBI era alto o bajo, si eran naciones democráticas o no, si contaban con una estructura social o demográfica moderna, o si la población era homogénea o heterogénea en términos culturales.

La ampliación, extensión y masificación de la Universidad significan un cambio importante de su forma.

En esa dirección, abrir sus puertas a demandas cada vez más amplias de profesionalización significa someter a la Universidad a tensiones y problemas: por un lado, a favor de la democratización y la popularización, por otro, a costa de su sometimiento a ejercicios de generalización, rendimiento y competencia armonizable a requerimientos económicos. Esta masificación reclama transformaciones importantes en dos de los pilares tradicionales: formación y experiencia, los cuales serán modificados de modo radical.

¿QUÉ PASA CON EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD?

La inestabilidad institucional de la Universidad ha llevado a gobiernos, autoridades e integrantes de las comunidades académicas a buscar formas de gobierno, gestión y, sobre todo, autogestión que apuntan a garantizar el sostenimiento de los establecimientos de enseñanza superior. El término acuñado para describir esta exigencia es el de *gobernanza*, que traduce escuetamente una forma publicitaria de gobierno eficiente y rendidor de cuentas.

Este cambio representa el paso de la gobernanza del *input* (de la aportación) a la gobernanza del *output* (del rendimiento). La Universidad deja de estar regulada solo por la inversión de recursos financieros. El nuevo modelo se orienta hacia el rendimiento verificable del estudiantado, cuyo control se hace mediante pruebas y a través de procesos de acreditación permanente. La creencia en la mejora se asienta en estas actividades, dando por supuesto que con su ayuda el sistema educativo se hará más eficaz y competitivo en el ámbito internacional.

De esta forma se quiere pasar del gobierno de la Universidad a la gobernanza de la educación terciaria. Una tendencia más o menos global que sobrevalora las calificaciones y los rendimientos de valor económico y que tiende a marginar cultural y socialmente importantes áreas del aprendizaje al tiempo que subvalora el papel político de una educación no condicionada a valores de mercado. Cuando menos es extraño que la competencia global entre las economías nacionales dicte el *output* educativo deseado a partir de un criterio que pone en peligro los sentidos histórico, filosófico y ético, que ya no parecen importar.

La noción de gobernanza sienta las bases para un nuevo tipo de institución universitaria. Y allana el terreno del debate internacional sobre la organización de los sistemas educativos que empiezan a transformarse con la irrupción de posiciones económicas que insisten en las bondades de un funcionamiento universitario operado por reglas de oferta y demanda. Se piensa, no sin fundamento, que el Estado educador, derrochador e ineficiente puede ceder su protagonismo al sector privado y que ese acomodo mejoraría dos problemas recurrentes de la Universidad estatal: la posibilidad de acceso a la educación superior de un mayor número de individuos (masificación) y la generación de nuevos incentivos para brindar una educación pertinente y de calidad (competitividad).

Un ejemplo de la manera como operan estas fuerzas la encontramos en los procesos de reforma universitaria de América Latina. La casi totalidad de las reformas abrieron campo para que los sectores privados fueran incursionando progresivamente en la oferta de educación superior con el siguiente argumento: como la financiación de la educación supone un importante sacrificio presupuestal para el Estado, el gasto debería efectuarse del modo más racional posible, arbitrando criterios de economía y garantizando el fomento de la equidad. Los Estados adoptan el compromiso de financiar parcialmente programas especiales de desequilibrio, marginalidad y emergencia educativa. Por otro lado, se aplica a los sectores de mayor capacidad contributiva el pago diferencial de la educación superior cuando se ingresa a una institución pública; por último, la participación del sector privado en la prestación del servicio educativo terciario es cada vez más amplia y competitiva, participación que incluye por supuesto al llamado neoliberalismo filantrópico. Existe un techo óptimo de inversión a partir del cual los gastos de educación dejan de ser rentables. Ese resulta ser análogo a los objetivos propuestos desde las políticas de la calidad educativa: obtener los mejores resultados con los menores costos posibles, porque al fin y al cabo la calidad hace referencia al rendimiento. En esta gobernanza del rendimiento los sujetos de mentalidad emprendedora necesitan solo de las técnicas de optimización individual, la producción de diferenciales que dificulta la cohesión social.

Esta *ratio* de la Universidad contemporánea conforma en sus prácticas la expresión de un Estado ausente para unas cosas, pero

demasiado presente para otras, en especial, para un progresivo control del rendimiento vía indicadores y monitoreo constante. En el fondo, se trata de una cultura política de la optimización a través de la evaluación permanente al tocar todas las instancias: la institución, los sujetos, los procesos y sus resultados; y adquiere denominaciones tales como acreditación institucional y aseguramiento de la calidad.

¿QUÉ PASA CON LA EMPRESARIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD?

La empresarización alude a algo que va más allá de hacer coincidir la Universidad con una institución empresarial encargada de vender servicios y participar en el mercado. La empresarización de la Universidad exige leer mínimamente fenómenos como el gerenciamiento, la ampliación mundial de oferta privada de educación superior, la proliferación de estrategias de endeudamiento, los *clusters* universitarios y el capitalismo académico. Con estos componentes, la Universidad se define por la gestión que opera con criterios de rendimiento y más rendimiento.

Los *clusters* en educación superior son el ejemplo más claro de empresarización; es decir, la relación de la Universidad con un marco definido de empresas, gobiernos, asociaciones con las que desarrolla prácticas de economía por aglomeración. Constituir la Universidad como *cluster* significa desarrollar y difundir nuevos conocimientos (sobre todo ciencias empresariales); tener capacidad considerable de vinculación con distintos agentes económicos (empresas, gobierno y fuerza laboral); generar actividades económicas complementarias a la actividad universitaria (alimentos, alojamiento, papelerías, etc.) e incrementar la capacidad social de crear valor como marca universitaria.

Vinculado a la empresarización tenemos el fortalecimiento del gasto educativo en las familias latinoamericanas, que hace emerger una forma particular de constitución del sujeto universitario: el estudiante universitario como *consumidor* y como *cliente*. En este caso, consumir no se reduce a comprar y a destruir un servicio o producto, como enseñan la economía política y su crítica, sino pertenecer a un mundo, adherir a un universo (Lazzarato, 2010, p. 110).

El consumidor actúa creyendo que decide libremente la adquisición de un bien entre un conjunto disponible de opciones regladas

desde unos sistemas que garantizan la calidad de la oferta. En esa tesitura la promoción publicitaria de las instituciones de educación superior se vuelve cada vez más un asunto de prioridad; las comunicaciones que prometen un futuro de éxito laboral, movilidad social, retorno de una inversión en capital simbólico o en prestigio; exigen, retan, desafían a estudiar toda la vida para aumentar la dinámica social; todo en virtud de contratos de créditos financieros (condiciones de préstamo) y académicos (condiciones de aprendizaje). La expresión y la afectación de los mundos y las subjetividades incluidas en ellos, la creación y la realización de lo sensible (deseos, creencias, inteligencias) preceden a la construcción económica. En este enfoque, factores como la investigación y la vinculación con la problemática social pasan a un segundo término o, en otros casos, desaparecen definitivamente.

En el escenario más optimista, empresarizar la Universidad se traduce en hacerla rentable y autosostenible, aunque habría que evitar concebirla y reducirla a una cuestión simplemente económica. Pese a que se trata de una institución con capacidad suficiente para producir recursos propios, sería importante pensarla y consolidarla como instancia pública, laica y moderna, categorías que permiten resistir a poderes económicos, financieros y de inversión investigativa demasiado comprometidos con la ganancia y el lucro. La Universidad es también un proyecto ético y político cuyo saldo social exige tomar distancia de las fuerzas que efectivamente podrían contribuir a financiarla.

Habría en el fondo de la empresarización una renuncia tácita a la autonomía capaz de interrogar y cuestionar la legitimidad social de fuerzas que requieren de deliberación y el debate universitario. La Universidad coincide con ese lugar privilegiado del pensamiento secularizado, radicalmente autónomo de los intereses de grupos, crítico por definición, colocado en el corazón de las conquistas colectivas más importantes (Lanz, 2007). Una universidad de espaldas a este legado espiritual sería llanamente una vulgar empresa del siglo XXI. Adiós definitivo a cualquier posibilidad de autonomía hoy suenan esas palabras de Lyotard: "sed competitivos o desapareced".

¿QUÉ PASA CON LA PRECARIZACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS?

La precarización es una categoría empleada por Robert Castel para analizar las metamorfosis de la cuestión social, particularmente los problemas del trabajo y los trabajadores. Para este autor, el desempleo masivo y la precarización de las situaciones de trabajo, así como la inadecuación de los sistemas clásicos de protección para cubrir estos estados y la multiplicación de los individuos que ocupan en la sociedad una posición de subempleo o de supernumerarios son signos de alerta de un destino social signado por la incertidumbre.

El nuevo capitalismo no puede crear pleno empleo pero, al mismo tiempo, existe una fuerte presión desde instituciones como la OCDE para que todo el mundo trabaje, para que se constituya una sociedad de plena actividad. Todo ello acompañado de una intensa desconfianza hacia las condiciones de empleo tradicionales, que se consideran demasiado rígidas. Todo el mundo debe trabajar si no quiere ser tratado como un miserable asistido o un parado que defrauda al Estado, pero debe hacerlo sin ser exigente respecto a las condiciones de trabajo. (Castel, 2010, p. 71)

Las empresas universitarias se sostienen siempre y cuando obtengan cada vez más ganancias, lo cual se incrementa mediante dinámicas de precarización y sobretrabajo de quienes participan en ellas. Las técnicas de precarización describen algunas dificultades que nos corresponde vivir como profesores universitarios, es decir, académicos carentes de autoridad, en proceso creciente de pauperización, acosados por las exigencias de los dispositivos evaluativos, recargados de trabajos inútiles, llenos de formatos, limitados para comunicarnos con las comunidades de saber al tiempo que se proclama la globalización de los datos y de los intercambios; en fin, la lista podría seguir y aquí se trata de resumir lo que hace una gran mayoría de profesores cotidianamente.

Precarizar traduce tanto derrumbar protecciones como ampliar riesgos; sus efectos no se limitan a la figura del profesor y a su trabajo académico. La precarización de la Universidad ha hecho que se desvalore y entre en desuso la mayoría de sus prácticas académicas propias del espíritu universitario. Tal vez la más lamentable de las precarizaciones que se materializa hoy en la sociedad sea la del trabajo intelectual. El anhelo de ganancia pasa por encima y tritura

cualquier tipo de valoración espiritual, es decir, que los precarizados lo son en los tres órdenes: material, simbólico y espiritual. Acabados ahora sobre financiaciones que favorecen investigaciones de mercado, diseños de factibilidad, *marketing* y estudios de opinión, el resto de asuntos parecen haber perdido importancia. El *marketing* es ahora el instrumento privilegiado para el control social y forma la raza impúdica de los nuevos amos.

Uno de los signos de la precarización magisterial pasa por la pérdida de la voz del profesor y con ella la posibilidad de convocar, persuadir y afectar. Entre tantos formatos ya no parece haber tiempo para conversar. En diálogo con Jorge Larrosa podría decir que

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sin-sentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por esa lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. (2007, p. 31)

¿QUÉ PASA CON EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD?

De la búsqueda del valor económico de la educación nacen otros vínculos entre aprendizaje y capitalización, entre competencia de calificación e innovación, entre la demanda de valor para el accionista y el capital humano que entraña una forma de vida productiva. Su principio es el siguiente:

Si es cierto que la productividad es el resultado del aprendizaje y que los incrementos en la productividad son endógenos, entonces un punto focal de las políticas debería ser aumentar el aprendizaje al interior de la economía; esto es, incrementar la capacidad y los incentivos para aprender y para aprender a aprender y luego cerrar

la brecha del conocimiento que separa a las empresas más productivas de la economía, del resto de ellas. Así pues, la creación de una sociedad del aprendizaje [parecería] haber sido uno de los principales objetivos de la política económica. (Stiglitz y Greenwald, 2015, p. 25).

El estar inmersos en la lógica económica del mercado y requerir obtener ganancias de lo que hacemos o sabemos hacer significa que todos somos al mismo tiempo capitalistas por la inversión que hacemos de las propias aptitudes y competencias. El individuo impulsa la actividad económica mediante habilidades adquiridas, por las cuales paga un precio. Estas habilidades se convierten en capital fijo y realizado (Keelay, 2007). El edu-capital incorpora el cerebro humano como factor imprescindible en la producción. Se trata de una nueva manera de gobernar, no a través de la sociedad sino del individuo y del uso de sus elecciones personales. Invertir en educación superior se justifica en la medida en que los individuos advierten cómo el rendimiento marginal de esa inversión es mayor, o por lo menos igual, a la tasa de rendimiento de otras inversiones alternativas. El hecho significa detenerse a mirar cómo los beneficios de los estudios son mayores que los provenientes de otras actividades. La relación educación-economía convirtió la Universidad en un garante determinante del éxito económico, y su incremento, en una estrategia apabullante por parte tanto de los gobiernos como de los individuos.

El conocimiento se reconoce, en la actualidad, como el motor de la productividad y el crecimiento económico; como resultado, el rol de la información, la tecnología y el aprendizaje en el desempeño económico se ha constituido como nuevo foco de atención. El término *economías basadas en el conocimiento* nace de este reconocimiento. (Rose, 2012, pp. 83-84)

En el momento en que el aprendizaje ha adquirido una gran preeminencia en las formas de existencia humana, no debe sorprendernos que una respuesta consista en encontrar algoritmos que permitan arbitrar sus desfases, estandarizar procedimientos para tomar decisiones. De esta manera, las cuestiones problemáticas del aprendizaje se transforman en asuntos técnicos: seguir procedimientos adecuados, revisar resultados, evaluar todos los aspectos, gestionar cada detalle, etc., que se convierten en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa.

Frente a estas variaciones del aprendizaje valdría la pena recordar que no es universidad aquel lugar donde solo se aprenden destrezas técnicas y habilidades profesionales para el trabajo:

La confusión proviene justamente del progresivo desdibujamiento de la universidad como centro de producción de ideas, como lugar de creación de conocimientos, como ámbito para los grandes debates. En ausencia de esta cualidad suprema las universidades fueron derivando imperceptiblemente hacia el docentismo. La posibilidad de revertir esta tendencia, largamente asentada, pasa por imaginar modalidades inéditas de gestión del conocimiento, es decir, supone rediscutir a fondo la idea misma de comunidad que pueda legitimar la pertinencia de un proyecto intelectual común. (Lanz, citado en González, 2015, p. 30)

Estos gestos mínimos de la inteligencia universitaria muestran que se puede tener la astucia de leer y entender profundamente los procesos de cálculo, dirección y control que nos aceleran y precarizan.

CODA

54

Queda claro que hoy por hoy no es fácil hablar de la Universidad; mucho menos si queremos conectarla con un espacio académico para el pensamiento. Pensar la Universidad resulta, con sinceridad, un ejercicio perplejo, escéptico y abocado al conflicto de interpretaciones por las diferentes lecturas de la crisis universitaria. Skliar lo diría con sus propias palabras: “la alteridad sería aquello que no sabremos” (Skliar y Larrosa, 2011, p. 155). No podemos ser ingenuos en este aspecto; algunas lecturas son muy superficiales y omiten lo estratégico del problema. El problema de igualar universidad a educación terciaria radica en allanar la aspiración de la primera hacia lo superior, es decir, la insistencia en diferenciar la escuela como lugar de aplicación, el bachillerato como espacio de instrucción básica y la universidad como lugar de formación a través del debate. Reducida a una parte más del sistema escolarizador, ya no busca debatir ni aspira a ningún elevamiento, es un lugar más en un periplo sin fin.

Vigoriza recordar que la Universidad moderna fue un espacio de secularización del pensamiento concebido como hábitat del espíritu, como recinto del pensar libre. Uno de los problemas es que este ideario intelectual fue diluyéndose con el tiempo en beneficio

de la administración de carreras y el imperio de las profesiones. No se quiere negar que la tarea central de la Universidad es formar profesionales, pero no de bajo perfil: tampoco con los derroteros de universidades que llaman excelencia profesional a un marcado compromiso pro-capital.

La potencia de la Universidad está en sus problemas. Existen huellas suficientes en su historia que hacen pensar que son instituciones que cumplen un papel estratégico en la vida social y cultural de un país. Muchas de las universidades latinoamericanas pueden mirar hacia atrás y advertir momentos de brillo, esfuerzos potentes, trabajos bien hechos. Olvidar ese pasado constituye un acto de violencia para la propia universidad. Incluso una forma de violencia mayor, tan técnicamente diseñada, sus efectos son claros: destruye la Universidad como comunidad, aísla su lenguaje, imposibilita toda cercanía, oscurece sus tradiciones y erosiona su compromiso ético con la construcción de lo público..

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). Idea de estudio. En G. Agamben. *Idea de la prosa* (pp. 53-57). Adriana Hidalgo Editora. Publicado originalmente en 1985.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Bataille, G. (2008). *La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961*. Adriana Hidalgo Editora. Publicado originalmente en 1988.
- Baudrillard, J. (1995). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Anagrama. Publicado originalmente en 1990.
- Castel, R. (2010). Las metamorfosis de la sociología crítica. *Minerva*, 4(14), 68-71. <https://www.circulobellasartes.com/revistaminerva/articulo.php?id=410>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Perovski, A., Rahnama, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza.
- González-Luis, M. L. (2015). La pregunta por la razón de ser de la universidad. *Historia de la Educación*, 34, 27-37.
- Keelay, B. (2007). *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Castillo.

- Lanz, R. (2007). Autogestión académica: la verdadera autonomía. En *Debates sobre ciencia y tecnología*. <http://cienciaytecnologiavenezuela.blogspot.com.es>
- Larrosa, J. (2007). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.). *Entre pedagogía y literatura* (pp. 29-42). Miño y Dávila.
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Tinta & Limón.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna. Un informe sobre el saber*. Cátedra. Publicado originalmente en 1979.
- Resnik, J. (2009). *Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación*. Universidad de San Andrés.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Universidad de la Plata.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2015). *La creación de la sociedad del aprendizaje*. Crítica.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial*. Siglo XXI Editores.

El imperio de la burocratización como relevo de la idea de Universidad

Germán Vargas Guillén
Germán Bula Caraballo

En muchos sentidos, la Universidad es cosa misma de la filosofía. Y no solo como uno de los lugares de la enseñanza y de la investigación. Lo es también en la medida en que pone en cuestión categorías —por ejemplo, la de autonomía— sin las cuales no se entiende qué es la Universidad, pero, igualmente, como condición de posibilidad para ver su enlace con la ética y con la política. Cabe comenzar la reflexión preguntándose si la autonomía, en cuanto categoría, solo concierne a las personas, a las que legalmente se llama “personas naturales”; o si, además, se puede aplicar a las “personas jurídicas”. La primera tesis que se halla en este texto es: la autonomía solo es aplicable a aquellas; y, solo analógicamente a las segundas.

Se sobreestima el hecho de que, si por algo se caracteriza la modernidad, específicamente en la versión ofrecida por Kant (2012), es por dar pasos en dirección de sedimentar la idea de la autonomía en la cultura occidental; pero esta es estrictamente del orden personal, atinente al sujeto, al yo. En su formulación, según el dictum

¡Sapere aude!, la autonomía muestra que en ella confluyen el ponerse en el lugar del otro, el pensar por sí mismo y el ser consecuente con lo que concierne a cada quien. Para el mundo de la filosofía, hecha al amparo de este horizonte, es central el punto de vista kantiano que caracteriza la filosofía —dentro de la Universidad— como *facultad menor* que todo lo interroga, todo lo cuestiona, en fin, todo lo investiga; esta se aparta de las *facultades mayores*: la teología, el derecho y la medicina, que no solo tienen que enseñar, sino que el alcance de su perspectiva lleva incluso hasta prescribir (Kant, 1963).

La filosofía ha ido más allá en la reflexión. No solo se pueden ver sobre este particular los aportes de Kant. Desde luego, se han rastreado estos debates en la Edad Media, en los filósofos modernos y en los contemporáneos.¹ La filosofía no se ha puesto al margen de la reflexión e, incluso, se puede decir que ha animado el proyecto tendiente a esclarecer *la idea de la Universidad*. En relación con esta, entonces, la filosofía ha interpelado si la Universidad tiene que ser para algunos ciudadanos o élites, para muchos con diversos tipos de universidades o para todos con las llamadas instituciones de educación superior. Filosóficamente es tan plausible la formación de las masas como la reflexión sobre el canto ahogado y silencioso de los desamparados; la preparación de élites como la generación de acceso universal al conocimiento como bien común.

Filosofía hay, y ha habido, sobre las diversas tendencias y horizontes para construir la experiencia humana en el mundo social de la vida. En todo caso, la Universidad desde su origen ha estado no solo entrelazada con la filosofía, con el saber y el amor a este, sino con las luchas sociales por generar acceso a él; ha proyectado un sentido tendencial de la idea misma de universidad. Al cabo, cuando se habla de la Universidad, ante todo se habla de una *idea*; a diferencia

1. Con Esther Juliana Vargas Arbeláez tuvimos oportunidad de ofrecer el seminario Proyecto I, Corrientes Actuales de la Filosofía, dedicado a “La idea de la Universidad”, en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (2016-2). Agradecemos a ella, una vez más, su participación. La lección de la Cátedra Doctoral que sirvió de base para este estudio habría estado mejor llevada a cabo bajo su responsabilidad; razones de índole burocrático —en buena cuenta, descritas aquí— impidieron su participación en ese certamen. En discusiones de su tesis doctoral (*Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de Universidad*. Medellín, Universidad de Antioquia – Instituto de Filosofía, 2019; bajo la dirección de la profesora Luz Gloria Cárdenas Mejía) se fundó la primera versión de este texto. Aunque se ve muy valiosa la discusión relativa al capitalismo cognitivo, que ella ha elaborado, no se hizo causa del tema en este estudio.

de otros conceptos que se expresan con el sufijo *-dad* —libertad, fraternidad, igualdad, por ejemplo— que se pueden llegar a transformar en expresiones verbales —liberar, fraternizar, igualar—, esto es, que se pueden transformar de sustantivos en verbos, la Universidad es idea; acaso por eso mismo la hemos idealizado. A esta idea históricamente se la ha llenado de atributos, la autonomía el principal de ellos. Esta, sin embargo, nunca se ha realizado plenamente, pero le ha servido de norte y divisa para configurarse tanto en sus orígenes como a través de su devenir histórico; no obstante, jamás ha tenido y quizá jamás llegue a tener una plena realización. La Universidad como idea, a su vez, tiene —ha tenido y tendrá— a la autonomía como horizonte, como aspiración, como ideal; esto es, la autonomía es la idea reguladora de la *idea de la Universidad*; en cierto modo, es su *eidós*. Pero, ¿cómo o ante qué se las tiene que ver en cada época, en cada contexto histórico, en cada circunstancia política, en medio de diversos marcos de referencias culturales? Esa ha sido su incesante interpelación.

La segunda tesis que sostenemos es que en el contexto en que hemos vivido —los nacidos a finales de los años cincuenta del siglo pasado, los contemporáneos—, el marco de referencia de la Universidad ha sido el de la burocratización, el del primado de la administración dentro de ella, en entrelazamiento con las amenazas externas desde la gramática jurídico-política y, en quiasmo de una y otra, con la doctrina del emprendimiento como respuesta a la cada vez mayor incapacidad del Estado de hacerse cargo de sus ciudadanos, de la protección de sus derechos —entre ellos, en especial, el derecho al trabajo—.

Proponemos que la *idea de la autonomía* como reguladora de la idea de Universidad, es realizable *hic et nunc* (y esta es la tercera tesis) con el *estudio* como la forma fundamental tanto de fuga como de resistencia. Es el *estudio* —*studium*: consideración atenta— el sentido utópico y fáctico de la idea de Universidad como utopía.

LA AUTONOMÍA

Si nos preguntamos, y el hecho es que —como universitarios y como filósofos— nos preguntamos, por el *ser de la Universidad*, una cuestión sirve de punto de partida para este estudio: ¿Es o puede ser autónoma una institución? Se ha defendido una y otra vez, no solo la autonomía,

sino que con ella ha venido al caso extenderla a la inviolabilidad —por ejemplo, del *campus*—. Antes de hablar de la Universidad, preguntémos si se aceptaría la autonomía de los hospitales. Entre nosotros se mencionan también como autónomas las CAR,² para regular regionalmente las políticas y las ejecutorias relativas al medioambiente.

En Colombia, bajo el expediente de la autonomía, algunos centros de salud se han negado a practicar abortos en los casos que lo autoriza la ley; tampoco es claro el alcance de la autonomía en o de una CAR. Si se reflexiona sobre el sentido y el alcance de la autonomía en estos dos casos queda, por lo menos, un ámbito de restricciones: las leyes que rigen la salud y el medio ambiente, respectivamente, por un lado; y, por otro, el sujeto y el ejercicio de la autonomía en cada caso; a saber: ¿quién decide y sobre qué materias? El problema es, entonces, que en esas dos instituciones la autonomía se define desde fuera: la Constitución Política de Colombia y sus leyes, en primer término; y, en segundo, los efectos de las decisiones sobre la ciudadanía y el medioambiente.

El caso de la Universidad es más complejo —o, al menos, eso nos parece; quizás porque es el que más conocemos—: hay una conjunto de libertades que están en la base de la autonomía que se reclama en ella, a saber, las libertades de cátedra, de investigación, de aprendizaje, de acceso a la información, de desarrollo de la personalidad —también se pudieran citar las restantes libertades que se consagran en el primer título de la Constitución Política—. ¿Quién puede, en conjunto, ejercer la autonomía? En principio, se puede responder: la Universidad, esto es, la institución; pero, ¿es autónomo, digamos, el rector, el Consejo Superior, el Consejo Académico, los Consejos de Facultad, de Departamento y —si los hay— los de los programas académicos de formación, las reuniones de profesores, las asambleas estudiantiles?

2. “Las Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible, son entes corporativos de carácter público, creados por la ley, integrados por las entidades territoriales que por sus características constituyen geográficamente un mismo ecosistema o conforman una unidad geopolítica, biogeográfica o hidrogeográfica, dotados de autonomía administrativa y financiera, patrimonio propio y personería jurídica, encargados por la ley de administrar, dentro del área de su jurisdicción el medio ambiente y los recursos naturales renovables y propender por su desarrollo sostenible, de conformidad con las disposiciones legales y las políticas del Ministerio del Medio Ambiente”. Véase <http://www.minambiente.gov.co/index.php/noticias/2067>; consultado 6 de septiembre de 2019.

Como se sabe, la educación —particularmente la Universidad— es o puede considerarse como un dispositivo para el ejercicio de los derechos de segunda generación: los derechos económicos, sociales y culturales, los que tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, la educación y a la cultura; en fin, los que aseguran el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos. Ahora bien, los derechos: ¿son de las “personas naturales” o, antes bien, de las “personas jurídicas”? Para los que vemos series de televisión sería algo más o menos extraño que un agente de policía se dirigiera a una institución y le dijera: “tiene derecho a guardar silencio, todo lo que diga pueda ser utilizado en su contra”. En cambio, en circunstancias concretas, sus representantes, como personas naturales, pueden ser interpeladas con ese tipo de aserciones. En fin, el sujeto del derecho es quien o a quien se puede reclamar; y, sin embargo, una persona jurídica puede ser imputable. En el caso más reciente de la historia financiera: parece que a las universidades se les restaurarán sus derechos económicos.³

EL CERCO DE LA AUTONOMÍA

La recepción de los textos aristotélicos en las universidades bajomedievales permitió a los teólogos cristianos elaborar complejas doctrinas que ofrecieron explicaciones racionales tanto del mundo natural como de la realidad divina. Sin embargo, esta “luna de miel” —como la ha calificado Étienne Gilson— entre la filosofía aristotélica y la teología cristiana tendría una existencia efímera, y en 1277 la Universidad de París se vio agitada por una condena promovida por la jerarquía eclesial cuyo objetivo era denunciar las tesis filosóficas contrarias al dogma cristiano. Así salían a la luz los enfrentamientos larvados a lo largo del siglo entre teólogos y maestros en artes, filósofos agustinianos y naturalistas aristotélico-averroístas o las órdenes mendicantes dominica y franciscana. La conjunción de todos estos conflictos supuso un momento histórico de ruptura para la línea de continuidad que, durante la Edad Media, había proseguido la tradición del pensamiento griego a través del neoplatonismo, helenístico primero, y cristiano después, que a su vez enlazaba con el retorno

3. Al menos ese parece ser el sentido de la noticia titulada: “Gobierno propone emisión de tes para subsanar deuda a universidades públicas”. *La República*, <https://amp.larepublica.co/economia/gobierno-propone-emision-de-tes-para-subsanar-deuda-a-universidades-publicas-2904097>

del aristotelismo naturalista representado por Averroes y Tomás (Florido, 2018, p. 7)

Al parecer, la autonomía solo puede declararse cuando se cierne una limitación o una imposición externa. Quizás, con lo que nos pueda parecer de fastidioso o indeseable, la *condena de la filosofía*, en cabeza del obispo Étienne Tempier (1277) es un acontecimiento notable para pensar la autonomía universitaria (Florido, 2018). Si el querer y el actuar personal o colectivo no se limitan, ni sujetos ni colectivos ni instituciones llegan a una —llamémosla así— “toma de conciencia” de la autonomía. En cierto modo, el reclamo de la autonomía viene como respuesta de o a la sensación sentida: me están limitando, me están coartando; pero, a su vez, el intento de limitar la autonomía nace de sujetos, colectivos o instituciones que sienten lesionado su bienestar, su modo de ser o su pensar por la actuación de los otros. Caso emblemático, de nuevo, lo ofrece la Universidad de París: el ruido callejero, el aseo de las calles convertidas en urinarios o en sanitarios y la escasez de alimentos llevó, también, a que los ciudadanos reclamaran acciones a los ayuntamientos en contra de la comunidad de estudiantes y profesores, a reclamar que se los situara en ciertas zonas. Paradójicamente, lo que parece un logro arquitectónico de la ciudad: tener las llamadas “ciudades universitarias”, también es un intento de limitación o delimitación de las zonas de circulación y ejercicio de los derechos —ya mencionados— implicados en y para la educación.

Así, entonces, no solo se cerca o se pretende cercar la autonomía desde el afuera en términos de lo que ocurre con las teorías, con la enseñanza, con la investigación; también se pretende cercar el lugar donde se ejercen estas prácticas constitutivas de la Universidad.⁴ Cuando se somete un programa a estudio para obtener, según la jerga en uso, el Registro Calificado y luego la Acreditación de Alta Calidad se evidencia el cerco. El Estado, además de ejercer la Suprema Inspección y Vigilancia, también determina qué es lícito y qué no: enseñar, aprender, investigar. Con todo, es una disputa en relación con el límite: el Estado tiene que ser representado por agentes. Sea que se les

4. Hacia 1977, en Bogotá, la Universidad Nacional tenía una suerte de minimuro, de unos 50 centímetros de altura, que servía de límite entre los andenes (de las calles 26, la carrera 30, la calle 53) y el *campus*; entre tanto hacia el poniente limitaba con el ICA y había cerco de alambre de púa para mantener encerrado el ganado. Es conocida la historia: poco a poco se ha tendido un cerco para que haya entradas delimitadas. La idea de cercar no es solo una metáfora.

llame pares o de cualquiera otra manera, los agentes encarnan una doble representación puesto que, por un lado, pertenecen —en principio— a las comunidades académicas de los saberes y disciplinas que examinan; pero, por otro, deben usar —*mutatis mutandis*— una lista de chequeo que ha instituido el Estado en o mediante sus agencias de gobierno. Entonces, los pares se encuentran con académicos que portan capital simbólico y tienen que vérselas con el mayor o menor reconocimiento de y a quienes encuentran; pero, asimismo, tienen que realizar una función policiva: inspeccionar, hacer cateo con preguntas y listas estandarizadas, como: cuántas aulas se tendrían o tienen para la operación del programa; cuántos profesores y con qué nivel de formación y publicaciones tiene o tendría el programa; cuántos libros y revistas componen el acervo documental para el estudio y la investigación de profesores y estudiantes; cuántos laboratorios están o estarían disponibles; qué políticas y recursos soportan el bienestar estudiantil, entre otras cuestiones. Entre las exigencias del mercado y las exigencias burocráticas de lo que Guy Neave (2012) ha llamado el *Estado evaluador*, la autonomía se deforma al punto de que la “autonomía universitaria” pasa a querer decir “autonomía para ver cómo arreglárselas para cumplir con todas estas exigencias”.

63

Vista así, la lista de chequeo es, como mínimo, una garantía de que la institución solo podrá reclamar autonomía cuando comporte —digámoslo en analogía con la experiencia de las “personas naturales”— una madurez mínima para que pueda ejercer —si fuera el caso con la analogía— sus derechos; en fin, su autonomía. No obstante, esta idea de universidad y de autonomía dista por completo de la que originariamente se ejerció, a saber, la de una comunidad de estudiantes y profesores que libremente constituía una *corporación*: un cuerpo, un gremio, esencialmente con dos estamentos.

Desde luego, una cosa es hablar de la Universidad en su origen, en el Medioevo; otra cosa en la modernidad; otra hablar de ella en nuestros días, sea que a estas horas las llamemos posmodernidad, capitalismo tardío, poscapitalismo, sociedad del conocimiento o sociedad del cansancio. Por brevedad, solo diremos que en el Medioevo el cerco se tendía sobre el saber y la corporación; la modernidad cercó la Universidad con la administración —al menos, si se sigue a Weber y la idea de la necesidad de la burocracia como dispositivo inherente

a la economía, al mercado y la racionalización—. Entonces, ¿qué cerca la Universidad en las horas actuales?

Está claro, una universidad como la Pedagógica invierte mucho más de un tercio de su presupuesto en personal y procesos administrativos. ¿Qué se puede decir de la distribución del tiempo de los profesores? En el mejor de los casos, un profesor puede tener hasta un cuarto de su tiempo dedicado a la investigación y más o menos otro cuarto de tiempo dedicado a la enseñanza; lo restante lo tiene que invertir en la operación burocrática: llenar formatos con los programas de cursos, asistir a reuniones, apoyar procesos de acreditación, coordinar grupos de investigación —en realidad, rendir cuentas al CvLac, el GrupLac, el InstituLac y, a falta de más desgaste burocrático, en el interior de la UPN, al Prime que es una suerte de Scienti local—, redactar proyectos de investigación de incierto futuro en consecución de recursos. Si se toma en consideración el casi cincuenta por ciento de tiempo que el profesor debe invertir en los procesos administrativos, la Universidad está capturada en más del cincuenta y cinco por ciento de su operación por la burocracia, por la burocratización —que, como se sabe, dista de ser una “función sustantiva de la Universidad”—.

64

Ahora bien, con este cerco administrativo, burocrático, hemos aprendido a vivir. Son efectos tardíos de la modernidad. La Universidad, asaz conservadora —del saber, de las prácticas, de las ideologías, de los métodos, de los procedimientos—, tardíamente ha incorporado la administración como uno de sus componentes constitutivos. En la práctica, más que como un cerco de la Universidad —del saber: su investigación, su enseñanza, su aprendizaje, su difusión— la administración se ha admitido pasivamente como estructura del mundo de la vida universitaria. El mismo profesor y el estudiante asumen que alguien o algo tienen que garantizar que se contrate oportunamente el personal, que haya salones, que se pague a tiempo cada mes, que se reparen las locaciones. Para profesores y estudiantes, la administración solo es visible cuando no funciona, cuando falla en su operación.

Esta naturalización de la burocracia esconde una inversión de medios y fines: en teoría, los indicadores deben servir de herramienta de diagnóstico para mejorar el trabajo docente e investigativo; pero en el día a día se constata, más bien, que el trabajo está al servicio

de los indicadores. Esta es solo una instancia de lo que Stafford Beer (2008) llama la *autopoiesis patológica de la burocracia*: lo que debería ser un subsistema de apoyo a las funciones sustantivas de un sistema, se empieza a concebir a sí mismo como fin del sistema total. Más aún, esta inversión de medios y fines pasa desapercibida, excepto como un vago descontento que el académico distraído confunde con el destino adánico de ganar el pan con el sudor de la frente. En un grado más grave de naturalización de la burocracia, llega a pensar que las dos horas que ha pasado colgando productos en la plataforma CvLac son parte de su trabajo de investigación.

Es cierto que se sigue promulgando que las funciones sustantivas de la Universidad son la investigación, la docencia y la extensión, pero se ha naturalizado el supuesto de que la administración es intrínsecamente necesaria, que debe marchar —cueste lo que cueste—. ¿Cuánto tiempo pasa el docente universitario asistiendo a reuniones, llenando formatos, satisfaciendo demandas administrativas que entorpecen, en lugar de facilitar, sus funciones sustantivas? Puede que sea más de la mitad del tiempo de trabajo, y ciertamente así se siente.

No es una queja. Es la mera descripción de un estado de cosas. En la Universidad investigar es la cosa más exótica, difícil, tormentosa. Si hay una libertad que se coarte fácticamente allí es la de la investigación. La mayor paradoja es que esta se considera como el núcleo fundamental de la experiencia universitaria, pero tanto formal como materialmente es la función más coartada y amenazada. Y está en este estado de postración porque no importa el saber, sino los indicadores: no interesa qué se estudia, ni qué se explica, ni qué se propone; ni a quién beneficia eso que se investiga. Antes bien, interesa dónde se publica, dónde se cita lo que se publica, en qué cuartil queda clasificado o consignado lo que se publica.

En el *Gorgias* de Platón, Sócrates propone que la relación que hay entre la sofística y la filosofía es la misma que hay entre la cosmética y la gimnástica: por un lado, se produce la apariencia de verdad o de salud, por el otro, su realidad: el ejercicio produce la buena circulación que enrojece las mejillas; la cosmética simula el asunto con polvos bermejos (*Gor.* 464a-465d). Ahora bien, y esto es crucial, la producción de la apariencia va en contra de la producción de la realidad: los polvos de colores tapan los poros de la piel (Bula, 2012).

La investigación llevada a cabo con criterios cuantitativos y maximizadores va en contra del desarrollo del saber (y muy en contra de la sabiduría): se produce de afán, sin dejar tiempo a la maduración de las ideas; se produce demasiado, pequeñas variaciones sobre un mismo tema, publicadas en diversos foros, de modo que se violenta el presunto fin de la publicación (la difusión de las ideas), pues encontrar ideas nuevas e interesantes, que valga la pena publicar es como encontrar una espiga de trigo entre un montón de paja (Bula y González, 2018). Lo bello, nos recuerda Platón, guarda proporciones (*Gor.* 503e-508a).

En resumen, la cosa misma de la investigación no es el saber, sino la apariencia o la aparencia: dónde aparece, qué aparenta. La investigación se ha convertido en un juego de simulación. Se simula ser serios, productivos, eficaces-eficientes, y, por lo demás, “científicos”. La investigación se ha reducido a una impostura. Para algunos académicos, la investigación genuina se convierte en un *hobby*, en aquello que hacen en su tiempo libre, una vez satisfechas las demandas de la investigación inauténtica. Se lee a Hegel en el parque o al lado de la piscina, como un ejercicio de irónica soberanía.

En su bello texto *Dónde empieza y cómo termina un cuerpo docente* Derrida (1982) mostró cómo opera —según la doctrina de la reproducción en enlace con la teoría de Pierre Bordieu— la reproducción: ¿quiénes son los estudiantes que llegan a tener las mejores calificaciones y, a la larga, las mejores posiciones?, en síntesis, los más obsecuentes: los que están muy pendientes de la fecha de cierre de las convocatorias, los que investigan un tema (feminismo o nuevas tecnologías, da igual) porque es lo que se está investigando, y aquello para lo que están dando plata. En *Cínicos* (2002) —a manera de continuidad con lo planteado por Derrida— Michel Onfray se pregunta por qué tenemos *pensum* o currículos en filosofía que podrían sobreponerse o calcarse de una universidad a otra, de una ciudad a otra, de un país a otro; en fin, por qué triunfa con tal ímpetu la reproducción.

Los estudiantes candidatos a jóvenes investigadores, en resumen, son los más domesticados, los que se han normalizado. La enseñanza se ha convertido en un dispositivo para reclutar nuevos talentos... para que reproduzcan de la mejor manera posible las enseñanzas, los tics, los tocs, las manías, las filias y las fobias de los profesores. La Universidad ha dejado de estudiar todas las vertientes, el universo de los

saberes; ahora solo se enseñan los que son validados o validables en el orden de la reproducción. Poco a poco los maestros devienen burócratas que encarnan y representan un saber, que han normalizado y cuya responsabilidad es —a su turno— normalizar. Un estudiante es notable y puede llegar a ser *joven investigador* si asimila la enseñanza, si da cuenta de su capacidad de incorporar y expandir lo aprendido. Un ejemplo idealizado: en principio, el descubrimiento y exploración de un nuevo campo de investigación tendría que ser un aporte valioso a una disciplina. El problema es que, por hipótesis, no hay revistas académicas de primer nivel dedicadas a campos de investigación por lo pronto inexistentes. *Ergo*, si se quiere publicar en una revista prestigiosa, se debe investigar en algún campo ya conocido.

El cerco de la burocratización viene de fuera, ya se ha visto; pero también de dentro. Desde fuera tiene el modo de políticas públicas en educación superior, Suprema Inspección y Vigilancia, control, visitas de pares, listas de chequeo; desde dentro es el imperio de la burocratización: profesores reducidos a funcionarios —en el mejor de los casos: de un saber, de una teoría, de un método, de un estilo, de un manual—, en el peor de los casos cargamicas de los sistemas de medición, de las convocatorias, de los sistemas de asignación de puntos salariales. Pero este último punto excede la administración, la burocratización; antes bien, da un salto fuera para poder estar dentro. Este salto es el que implica la bio- y la psicopolítica. La Universidad hoy se valora más si tiene unidades de emprendimiento, si forma emprendedores, si consolida empresas —sea como *spin off* o *spin out*—, si genera estrategias productivas que llevan al autoempleo, a ser empresarios de sí. A nosotros, los colombianos, el emprendimiento nos llegó con el uribismo; este espíritu fue alimentado por el neoliberalismo que se sedimentó en la Constitución Política de 1991. Hoy en día lo llaman economía naranja.

LA QUIEBRA DEL ESTADO

Hoy solo nos quedan Estados raquíuticos. Ni tan siquiera quedan *commodities* qué vender. Se vendió el agua, la energía, el petróleo, el carbón. Quedan pepitas de oro que ya están contratadas o se venderán en breve al postor más capaz de corromper a los funcionarios. Un Estado raquíutico se caracteriza por su pobreza; hoy es un recuerdo intelectual hablar de *La riqueza de las naciones* (Vargas, 2018).

Una nación sin riqueza, pobre, solo tiene una fuente de recursos: los impuestos. Quienes pagamos impuestos somos los empleados, los consumidores nacionales. Exentos o casi totalmente exentos de impuestos están los grandes emporios industriales, comerciales y, sobre todo, los financieros. Mientras las tasas impositivas de estos emporios oscilan, en conjunto, entre el 2 y el 4 % un empleado puede tributar tanto con las retenciones en la fuente como con el IVA y con los impuestos hasta el 30 % sobre el total de sus ingresos.

Así, pues, aunque se quiera inyectar de capital a la Universidad, esta está y estará subfinanciada. En el fondo, ni siquiera es voluntad de los administradores de las agencias del Estado, ni una cuestión de la voluntad de los parlamentos. La cosa es que si se quiere tener mayores tasas para los emporios, entonces estos migran a los países que les ofrezcan mejores garantías. El Estado está, en el fondo y en la periferia, extorsionado: o hace lo que los emporios transnacionales demandan o se acaba el flujo de caja.

La Universidad no está cercada solo por ese afuera de la gramática jurídico-política, ya descrita, o por esa sujeción de profesores y estudiantes al imperio de la burocratización. Lo que emerge ahora es el cerco de la pobreza del Estado, de su incapacidad de establecer tasas impositivas a los que realmente acumulan capital. Hoy, como en la movilización universitaria del 2018, se observa la confrontación de una universidad quebrada, reclamando por mejores condiciones financieras, con demandas a un Estado quebrado y sometido, inerme, impotente e inoperante.

Si por la universidad pública llueve, por la privada no escampa. Fue noticia la queja de los rectores de los Andes y de Icesi por el cierre del programa Ser Pilo Paga. La queja es que su flujo de caja también estaba y está en la inopia. Los economistas de Los Andes, ante el inminente cierre —o al menos la reorientación— del mentado programa trataron de ingeniar *Pa'lante Pacífico* (título que recuerda una canción de ChocQuibTown)—.⁵ No obstante, los ingentes esfuerzos de la institución y de la WRadio, los nuevos beneficiarios de Ser Pilo Paga quedaron sin matrícula por más de un semestre.

5. Esta iniciativa se transformó en *Pa'lante Caribe*. Los argumentos expuestos por uno de nosotros en *Las2Orillas* se extienden a este contexto. Aunque, cabe decirlo, el consorcio Uniandes-WRadio no fue capaz de pasar por encima de universidades, especialmente privadas, que prestan sus servicios en la región de la referencia.

La queja de las universidades privadas es triste. Se evidencia que el otrora buen y rentable negocio de abrir una universidad ha dejado de serlo. Universidades de trayectoria y reconocimiento no solo tienen decrecimiento de la matrícula, sino que han tenido que empezar a recortar su planta de profesores y a cerrar programas. Como en la canción de Chico Buarque *Meu caro amigo*, “yo quiero decirte que la cosa aquí está negra”. No hay animosidad personal contra la existencia de la universidad privada; la mera expresión es un oxímoron. Que la iniciativa privada quiera hacer negocios y que con ellos devenga la competencia parece, si no loable, comprensible en el mundo capitalista. Lo que sí parece una perversidad es que nunca hayan distribuido sus ganancias con la ciudadanía, y ahora que dejó de ser rentable el negocio vengan por el dinero de los impuestos, de la ciudadanía, del Estado raquíptico. Parece que la única posibilidad que le queda a la supervivencia de la universidad privada es salir a luchar a brazo partido por estos fondos.

Ahora el cerco de la universidad pública, de su autonomía, viene de esta nueva fase de competencia por los magros fondos. Pensemos en los rúditos de la movilización universitaria del 2018: se obtuvo, no cabe duda, un paso histórico. El movimiento —usemos la hipérbole que usaran algunos por entonces— arrodilló al Gobierno, ese uribismo desteñido que ni siquiera sigue bien las órdenes del patrón, del innombrable, del eterno. Arrodillado, dio lo que ninguna negociación precedente en toda la historia de la movilización universitaria había cedido desde el lejano movimiento de los estudiantes del San Bartolomé en su protesta contra el virrey Ezpeleta. Pero la negociación fue hecha y concluida de modo tal que se dio todo, o casi todo; pero nada, o casi nada. Lo cedido en recursos directos a las universidades fue tan magro como podía esperarse. La masa significativa de recursos se ha distribuido a los departamentos vía regalías mediante el situado fiscal; fue transferido al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias; hoy conocido como Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación).

Entonces, dinero hay y —comparado con los históricamente magros presupuestos para las universidades— a raudales. Solo que no hay, no hubo, transferencias directas a las universidades públicas. Ahora estamos más o menos en el juego —que no en el mítico país—

de cucaña:⁶ una vara larga, engrasada y resbaladiza por la cual se ha de andar si es horizontal o trepar si es vertical para coger como premio un objeto atado a su extremo. En esa competencia concurren las universidades públicas, pero también convergen las privadas.

En la negociación, los agentes del movimiento universitario podían exigir y exigieron el país de Cucaña, pero los neoliberales del otro lado de la mesa terminaron por ofrecer, y aquellos por aceptar, el juego de cucaña. Ahora están los fondos, repito: más jugosos que nunca, pero hay que ir por ellos; y para eso hay que hacer consorcios entre diversos tipos de grupos de investigación; para lograrlo hay que competir en “franca” —aunque es poco creíble que esa competencia sea franca y leal— lid con todos. Es una lucha de todos contra todos. Es, en su máximo esplendor, la selección natural y progresiva, darwiniana, aplicada al campo de la investigación, de la financiación de la Universidad. Foucault lo explicó con claridad: el neoliberalismo no busca tanto la primacía del mercado como la de la competencia (2000). Esa estrategia por la cual se legitima la desigualdad: sería mal visto otorgarle un premio a alguien solo por ser más gordo; en cambio, si hacemos un concurso público a ver quién puede hundir más una balanza, se le da al mismo procedimiento una apariencia de justicia.

La Convocatoria 852 de Colciencias (2019), “Conectando conocimiento”, fue un ejemplo prístino de esa aplicación de los criterios de la competencia en el juego de cucaña: aliense al menos dos grupos, A1 y A, hagan un programa de investigación que contenga varios proyectos de investigación. Un aparente jugoso presupuesto para investigación, hasta 1200 millones de pesos por programa, ha de distribuirse en tantos proyectos y universidades cuantos participen en él, se tendrá una duración de 3 años para su ejecución. La efectividad del presupuesto fue, en promedio, de 80 millones de pesos por año para cada proyecto con una contrapartida equivalente —entre pago del 30 % de jóvenes investigadores, profesores y costos de administración— por parte de las instituciones. En adición a lo anterior, mientras lo grueso del concurso debía ser preparado en las vacaciones de las universidades públicas, las privadas tuvieron ajustados sus cronogramas para mejores condiciones de participación en la convocatoria.

6. Esa tierra en la que la vida es fácil, los ríos son de leche y vino, y se puede coger lechones asados de los árboles. De este país mitológico existe un cuadro de Pieter Brueghel, el Viejo, comentado ampliamente, en nuestro contexto, por Estanislao Zuleta (2015, p. 13).

Se puede decir lo que se quiera. No hay limosna para tanto limosnero. La idea de la universidad de todos y para todos, de la educación superior como un derecho, es una quimera. Esto sigue siendo asunto de élites y para élites. No solo se clasifican las universidades en públicas y privadas, hay clasificaciones de todo tipo. Se las mide por número de patentes, de artículos publicados, de egresados en posiciones de dirección de Estado, de becarios, de embarazos, de condones distribuidos; la Universidad es un objeto de medición y, con seguridad, lo que viene es el cierre progresivo, primero, de las privadas que se ahogan en una quiebra inminente; y de las públicas: por falta de recursos para competir con las pocas privadas que subsistan.

La Universidad que se soñó con el impulso de la Reforma Universitaria de 1918, tras el Grito de Córdoba, tendiente a democratizar la Universidad y a otorgarle un carácter científico, fruto de la rebelión estudiantil, es un recuerdo. De eso no queda nada. Ese proyecto carece de validez y de sentido. Ahora la Universidad no es un espacio de acceso para todos, no lo será en el futuro. Solo queda la evidencia de élites, de un campo agonal de disputa por el capital simbólico —que puede más o menos tornarse en contable—. El discurso puede seguir vociferando esos lemas, esas consignas; pero la evidencia de la triple captura de la autonomía: jurídico-política externa; administrativa interna con obsecuencia de profesores y estudiantes en el orden de la reproducción bajo el esquema del emprendimiento; y, del orden de la competencia por los recursos en el juego de cucaña; esta triple captura no deja en pie nada de la Declaración de Córdoba ni de Mayo del 68.

Y es que la Universidad es un anacronismo. Admitamos lo que hoy es evidente: el proyecto neoliberal ha vencido.⁷ Sea porque así lo

7. Después de ganar la Batalla de Asculum, y tras sufrir muchas y dolorosas bajas, Pirro de Épiro se lamentó de que, si tuviese otra victoria así, terminaría derrotado. Hoy llamamos victoria pírrica a aquella que llega a un costo excesivo para el vencedor. Después del juicio de Sócrates, Ánito, hijo de Antemión, adquirió el derecho de llamarse vencedor en dicha contienda legal. Sin embargo, la historia no le otorga a él ni a sus socios los laureles del triunfo, porque no estaban del lado de lo justo, lo bello o lo bueno. Podríamos llamar *victoria antigua* a aquella que no es acompañada por respeto o gloria, porque al darse no se avanzó ninguna causa buena. Cuando Midas de Frigia regresó al sátiro Sileno al reino de Dionisio, se le dio en recompensa el cumplimiento de un deseo. Midas deseó que todo lo que tocara se convirtiera en oro. Su deleite se convirtió en horror cuando notó que no podía llevar alimentos a su boca sin que estos se convirtieran en oro, ni tocar a otros seres humanos. Llamemos *victoria mídica* a aquella en la que el vencedor consigue exactamente lo que deseaba, y descubre que es un estado de cosas inherentemente indeseable.

pide la razón o la historia, o sea porque en el siglo xx se eliminaron sistemáticamente y con violencia otras alternativas, lo cierto es que hoy impera en el mundo la visión de Mont Pellerin: de Von Mises, Hayek, y Friedman: quizás no como la soñaron, pero sí con el cariz particular que tienen las ideologías cuando se ponen en la práctica (la diferencia entre el *render* computarizado y la obra pública). Si las palabras de Margaret Thatcher en algún momento fueron inexactas, hoy se ha conseguido que sean completamente ciertas: “*there is no society*”. Para el neoliberalismo, si realidad y modelo no se ajustan, solo es cuestión de ajustar la realidad (Vergara, 2018).

En esta utopía no hay lugar para la Universidad, si por ella entendemos una institución que sirve a la sociedad como un todo, que contribuye a un *commons* de saber, que se contrapone al mercado para hacerlo objeto de reflexión: es que no hay sociedad, no hay *commons*, no hay nada contrapuesto al mercado. Para Hayek, el proyecto neoliberal consiste en purificar el neoliberalismo de ciertas acreciones inconsistentes y nocivas que, bienintencionadas y mal informadas, pretenden atemperar el mecanismo del mercado remediando la desigualdad, garantizando derechos diferentes a la propiedad y la libertad personal, o fomentando los comunes (Vergara, 2005). Como el encierro de

En 1947, a invitación de Friedrich Hayek, se reunieron treinta y nueve académicos para formar una sociedad que promoviese lo que ellos llamaban el mercado libre, y se opusiese al marxismo y el keynesianismo, en nombre de la libertad. Con el apoyo ideológico de luminarias como Karl R. Popper o Milton Friedman, con las técnicas de manipulación de masas de Walter Lippman, y sirviéndose del poder estatal en manos de Reagan, Thatcher y Kissinger, entre otros, la sociedad de Mont Pellerin logró una victoria tan completa como se puede esperar en los asuntos humanos. Sobre los escombros de la vieja Unión Soviética se alza una Rusia eminentemente neoliberal; el pensamiento económico y social divergente está erradicado en casi todo el tercer mundo; la polémica idea de dejar el destino y bienestar de la gente a la mano ciega del mercado es hoy el sentido común de las masas y de los medios (y ni a unos ni a otros se les ocurre preguntar por qué la mano invisible necesita tanta ayuda, tanta represión policial, tantas subvenciones estatales a la gran empresa, tantos rescates económicos a los bancos); los capitales y mercancías fluyen raudos por el mundo con máxima libertad. ¿Por qué mundo?: Un mundo lleno de odio y desechos tóxicos, un mundo que rechaza la ilustración, que alza orgulloso las banderas de ideologías de odio, que se niega a cuidar de los sistemas naturales aun a riesgo de la extinción de la raza humana. Victoria mídica: neoliberales, habéis conseguido el mundo que deseábais, y este es una mierda. Victoria pírrica: vuestro mundo de mierda lo habéis conseguido al costo de incontables vidas, de crímenes contra la democracia y el planeta, de coartar por doquier la libertad que decíais atesorar. *Victoria anítica*: se os recordará como los asesinos de esperanzas, los emponzoñadores del siglo xx, los que quisieron convertir en virtudes la avaricia y la mendacidad.

toros durante los sanfermines de Pamplona, la Universidad persiste en contra de la racionalidad que rige nuestro tiempo.

LA FUGA, LA RESISTENCIA

La lectura ofrecida es, no cabe duda, apocatástica, como si estuviéramos “en el fin de los tiempos”. Todo parece estar cumplido y no queda más que el destino ciego del cierre progresivo de eso que otrora se quiso llamar Universidad —idea nunca satisfecha y siempre huidiza en direcciones inciertas—. No cabe duda, es una lectura posible. Pero también es posible profesar un *optimismo radical*, el que expuso Leibniz al hablar del mejor de los mundos posibles; el mismo que signa la filosofía fenomenológica de comienzo a fin. Este optimismo, si se pone en dirección de ver la Universidad, implica reiterar que en la historia en sí lo que cuenta es el presente; que, como dijo Leibniz (§13), el presente está preñado de futuro; de resultas, que si lo que cuenta en sí en la historia es el presente, lo es porque tiene gérmenes de lo todavía-no, de lo que está por-ser, por-llegar-a-ser.

¿Qué horizonte, que posibilidad de horizonte, se abre en y para la Universidad en el presente viviente, más allá de la captura de la subjetividad, de los cuerpos y las almas? Repitámoslo, el viejo Estado paternalista, también conocido como Estado de bienestar, no existe; el que tenemos al frente es —como ya se dijo— raquítrico. ¿Qué queda, entonces, como posibilidad?

De nuevo, en las brumas del capitalismo tardío: la idea de la Universidad exige nomadismo, resistencia, fuga (Restrepo, 2012). ¿Cómo? ¿De qué? Para comenzar, se requiere una suerte de operación avispa: actuar en pequeño, por cosas pequeñas, con efectos pequeños... que en conjunto apunta a un ideal grande y lejano, eterno. No se puede olvidar que ha habido experiencias como las de la Universidad Libre Internacional (Düsseldorf, Joseph Beuys; sin sede), la Universidad Popular de Caen (Francia, Michel Onfray), la Universidad de Los Descalzos (India, Bunker Roy), la Universidad de la Tierra (Oaxaca), la Universidad Nómada. Se puede hacer la resistencia en la Universidad: saliéndose de ella o quedándose en su interior. Ejemplos de estos tipos de resistencia los hay. Criptozoísmo: ante la urbanización de un espacio otrora silvestre, los osos y los venados se extinguen, y los perros se domestican; pero los cuervos y las ratas (animales mañosos, diestros en la táctica y la improvisación) aprenden a

existir salvajemente en su nuevo entorno: sin quedarse por fuera, sin asimilarse del todo.

Quizás se trata de estar, justamente, en el límite: tan adentro como nos dejen, tan afuera como sea necesario, o como nos obliguen a estar. Adentro de la Universidad hay que llegar a los Consejos, con propuestas; desde adentro hay que impulsar la resistencia, con los jóvenes, con los viejos —que como Stéphane Hessel— vuelven a decir con la plenitud de sus convicciones: “¡Indignaos!”, con todos los que sentimos que es posible un mundo mejor, un mundo de todos y para todos.

El límite, creemos, comienza por el reconocimiento de lo que ha dejado de ser y de lo que está por ser la Universidad. Y, en ella, cómo es posible que se puede ir más allá del triple condicionamiento que hemos señalado: del afuera, del adentro, del hacer emprendimiento. No hay duda de que todos los universitarios queremos el conocimiento, solo que éste es un contenedor amplio, vago. Presenciamos con tristeza de corazón la transformación del arte y de la formación de artistas en farándula y en formación mediática, administrativa y econométrica; otro tanto ocurre con las ingenierías, con las carreras técnicas y tecnológicas. También la Universidad —junto con la administración y el primado de la monetarización— alberga en su interior la corrupción. ¡Cuántos rectores de universidades públicas y privadas han estado *sub judice*, e incluso cuántos han terminado tras las rejas!

No se trata, como en la época de Rafael Núñez, de impulsar la Regeneración; la misma que lo unió o lo acercó a Miguel Antonio Caro. Se trata de volver a la cosa misma de la Universidad: el *estudio* (*studium*). No importa qué nos aqueje, no importa qué tan amenazada —o con qué amenazas— nos vengan hoy o mañana, no importa cómo se tiene que buscar un sentido para hacer universidad aquí y ahora: lo vamos a enfrentar con estudio. El estudio está en un rango, si se quiere, más básico, que la investigación. El estudio es una consideración atenta. Del estudio viene la investigación; de él derivan la fundamentación de las posiciones éticas y políticas. El estudio es el piso o suelo desde el cual se erige cualquier posibilidad de orientación y de sentido para ser, estar y actuar en y como Universidad, como universitarios.

La idea fuerza —enfaticada en nuestra universidad por Consuelo Pabón— según la cual “¡Estudiar es un acto revolucionario!” es

el primer anclaje de la fuga, de la resistencia. Y no es solo estudiar los viejos y polvorientos libros, es estudiar las tradiciones vivas, el pensamiento ancestral, las urgencias inmediatas de la vida, los signos de los tiempos —los chalecos amarillos de Francia, la mingay la movilización en nuestro departamento del Cauca—; es estudiar los lugares donde se enquistan pasivamente el autoritarismo, el despotismo, el rincón oculto donde se asienta en nuestra alma el tiranuelito que nos lleva a irrespetar al otro en asambleas y en manifestaciones.

El estudio es el antídoto contra la abulia, la pereza, la burocratización, el cansancio. El estudio es el renacimiento, como fénix de una interioridad de vida, cada día, de la esperanza, de la lucidez del pensamiento, de la crítica, de la utopía. La Universidad puede cerrar, los movimientos pueden bloquear el acceso a los edificios, los encapuchados nos pueden intimidar para salir a asambleas, los activistas pueden venir a sentarse en nuestra clase como forma de coacción. Lo que nadie puede parar o bloquear es el estudio, la lucidez que él nos depara.

Un amigo, Pacho Rodríguez, con toda la razón dice que la lectura nos iguala. Bien por la frase de Pacho. Pero más allá de la lectura está la consideración atenta, el *¡Sapere aude!*, la capacidad de vivir con la secreta y no declarada convicción de que los otros nos pueden persuadir con sus argumentos. Estudiar no es solo llevar a cabo nuestro estilo y tren de argumentos; antes bien, es detenernos, y en una pausa reflexiva, ponerlos en duda y hacer causa propia de *pensar de otro modo*, de oír los argumentos más disímiles.

La Universidad será más o menos popular, masiva, democrática; pero será el lugar donde la vocación de saber tiene su casa y su causa. Hacemos universidad cuando estudiamos: solos, unos con otros; a los antiguos, a los contemporáneos; a los de opiniones que nos son queridas, a los de opiniones que nos parecen repugnantes. La crisis de la Universidad está signada porque los puntos, la administración, la medición, los estándares, la financiación, en fin, todo el palafreñ de captura impide estudiar, porque los universitarios han —o hemos— dejado de estudiar.

En tiempos hostiles, la Universidad comienza a convertirse en algo diferente a lo que era: una redituable fábrica de profesionales para las empresas prestadoras de salud, un centro de investigación para intereses privados, un negocio de mera acreditación de

profesionales, sin miramientos ni a su calidad, ni a la investigación (Jacobs, 2005). Aquí cabe un axioma de Stafford Beer: “el propósito de un sistema es lo que este sistema hace” (2002); hay que mirar la operación de una institución, no la “misión y visión” en la página web (por ejemplo, si una cárcel opera como una universidad del crimen, eso es lo que es, por más que se llame “centro de rehabilitación”). Para resistir la transformación de la Universidad en una especie de *hub* de emprendimiento, empleabilidad y consultorías, hay que hacer lo que hace una auténtica universidad: estudiar. ¿Cómo se las arreglan en Pamplona para que siga habiendo una cosa tan desquiciada como el encierro en San Fermín? Haciéndolo, cada siete de julio. Y si la fiesta se ha transformado, se ha vuelto turística y mediatizada, pues bueno, eso es lo que ha habido que hacer para mantenerla corriendo. Hay que estudiar, entender la situación de la Universidad. Y también se necesita ingenio para ver cómo seguimos estudiando.

La utopía de la Universidad, de la idea de la Universidad, solo puede venir del estudio, del amor al estudio. Y si hay política, formación política, es porque en la Universidad lo político —siendo como es la Universidad un espacio prepolítico, siguiendo todavía a H. Arendt— se estudia, se toma en consideración. Y si logramos éxito en una operación avispa en la que vayamos día a día a buscar financiamiento para que en la Universidad haya más monitores, más jóvenes investigadores, más coinvestigadores, más recursos de investigación, más becarios: es porque estudiamos cómo lograrlo, es porque estudiamos cómo salir del primado de la burocratización, es porque estudiamos cómo abrir caminos para que los jóvenes y los viejos demos un paso más allá de la reproducción; en fin, es porque estudiamos cómo dar el paso de consumidores a productores de nuevas formas de ser, a nuevas expresiones de vida.

Proponemos la autonomía como idea de la Universidad. Esta autonomía ha de tener manifestaciones políticas, económicas y administrativas, pero ha de ser, primero que todo, autonomía del pensar (pues bien entendida, la autonomía del pensar no puede existir aislada de otros tipos de autonomía, como en un compartimento estanco; es tan falaz la libertad de pensamiento sin libertad política como la idea de que el prisionero es libre dentro de los confines de su celda). Si es que todavía va a quedar universidad cuando pase la tormenta, habrá que guiarse por un pensamiento autónomo, es decir, riguroso:

[...] la libertad de pensar significa el sometimiento de la razón a ninguna otra ley sino a las que ella se da a sí misma [...] si la razón no quiere estar sometida a la ley que ella se da a sí misma, entonces ha de doblegarse bajo el yugo de las leyes que le da algún otro [...] (Kant, 1982, pp. 61-62)

La autonomía no es ni una afirmación piadosa consignada en la “misión y visión” de una página web institucional, ni una idea estática en el *topos uranos*, ni un decreto: es una actividad, la actividad del estudio.

La Universidad siempre fue y, si se preserva en el tiempo, siempre será un centro, un lugar de estudio. Sea que estudiemos en las aulas o en los pasillos o en las cafeterías, o en las calles. Poco importa. Los que nos queremos dedicar al estudio somos y serán los garantes de la Universidad, de la idea de la Universidad. Por eso, por ejemplo, en una universidad como la UPN nos concierne pensar e impulsar los estudios para los niños pequeños y hasta para los adultos más viejos. Quizás otras universidades tengan que hacer causa de otras materias, lo nuestro es el estudio: para uno y para todos, desde siempre y para siempre. El estudio es la condición de vigilancia crítica, de actitud despierta, de inteligencia, de corazón, del sentido arcano e infinito de la vida. Por eso estudiamos los saberes, las ciencias, las artes, las tradiciones, los que hemos de dejar a nuestro paso por esta tierra. El estudio es el antídoto de la crisis que tenemos enfrente, que es el suelo de nuestras tribulaciones.

REFERENCIAS

- Beer, S. (2002). What is cybernetics? *Kybernetes*, 31(2), 209-219. doi:10.1108/03684920210417283
- Beer, S. (2008). *The heart of the enterprise*. Malik.
- Bula, G. (2012). La enfermedad de Gorgias. En E. Rincón (comp.), *Ética, política y responsabilidad*. Uniminuto.
- Bula, G. y González, S. (2018). Academia and the World Brain: The Role of Academia in Society Considered as a Higher-Order Cognitive System. *Kybernetes*, 47(19), 1821-1835. <https://doi.org/10.1108/K-11-2017-0453>, p. 1828.
- Derrida, J. (1982). *Dónde empieza y cómo termina un cuerpo docente*. Fondo de Cultura Económica y Breviarios.

- Florido, F. (2018). *1277. La condena de la filosofía*. Guillermo Escolar Editor
- Foucault, M. (2000). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hessel, S. (2010). *¡Indignaos!* https://www.euroxpress.es/doc/INDIGNAOS_.pdf
- Jacobs, J. (2005). *Dark age ahead*. Vintage Books.
- Kant I. (1963). *El conflicto de las facultades*. Losada
- Kant, I. (1982). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Leviatán.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.
- Kant, I. (2021). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*. Taurus
- Leibniz, G. (1982). Principios de la naturaleza y de la gracia fundados en razón. En E. Olaso (Ed.), *Escritos Filosóficos* (pp. 597-606). Charcas.
- Neave, G. (2012). *The evaluative State*. Palgrave-Macmillan.
- Onfray, M. (2002). *Cínicos. Retrato de los filósofos llamados Perros* (trad. de A. Bixio). Paidós.
- Platón. (1983). *Diálogos*. Gredos.
- Restrepo, C. (2012). *La Universidad en las brumas del capitalismo tardío*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/05/cuadernillo-universidad-22-de-mayo-de-2012.pdf>; 10 de septiembre de 2019.
- Vargas, G. (2018). *Riqueza de la nación y derechos ciudadanos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vergara, J. (2005). La utopía neoliberal y sus críticos. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 31, 37-62.
- Zuleta, E. (2015). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ariel.

La educación superior en el contexto de las prácticas de gobierno contemporáneas

Olga Cecilia Díaz Flórez

Analizar la Educación Superior y la Universidad como instituciones inscritas en un cierto tipo de prácticas de gobierno, históricamente configuradas, nos permite avanzar tanto en la comprensión del presente como en el análisis de las posibilidades de la Universidad en una coyuntura atravesada por la incertidumbre, la perplejidad y el permanente cuestionamiento sobre su razón de ser y su lugar en la sociedad.

Este texto se basa en los desarrollos de la investigación doctoral “Las competencias como tecnologías de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior”,¹ cuyo eje fue el análisis del ejercicio de gobierno que contemporáneamente se promueve en el campo de la educación y la educación superior, en particular desde las prácticas discursivas generadas por las políticas sociales y educativas que se orientan a gestionar la productividad y la potencia humana.

1. El libro derivado de esta se titula *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos* (Díaz, 2018).

A partir de la perspectiva analítica adoptada, es posible derivar elaboraciones más generales que resultan claves de lectura para interrogarnos acerca de las condiciones en que se desarrollan las funciones misionales de la Universidad, especialmente de quienes integramos las instituciones de educación superior, y nuestro papel en el agenciamiento de ciertas prácticas de gobierno que se han naturalizado y a las cuales se les da consistencia —aun en el marco de los discursos denominados críticos— o, desde una lectura más afirmativa, unas prácticas que logran reorientar las formas de conducción y configurar alternativas para otros modos posibles de gobernar.

La alusión a prácticas de gobierno² en este análisis nos vincula con las elaboraciones trabajadas por Michel Foucault, especialmente a propósito de la analítica de la gubernamentalidad desarrollada por este filósofo en sus cursos en el Collège de France entre 1978 y 1979³ orientadas a elaborar una historia de la gubernamentalidad.⁴

En esta primera parte profundizo en el marco analítico para situar los alcances de las formulaciones que Foucault (2007) desarrolló en torno a lo que, en primera instancia, pretendía ser una historia de la biopolítica,⁵ para a partir de ellas comprender las orientaciones que hacen posible sostener y cualificar permanentemente

2. La noción de gobierno que aquí se adopta, siguiendo a Foucault (2006, 2007), se entiende como formas de conducción de las conductas que se basan en la reflexión y en el uso de tecnologías tanto sobre la manera de hacer el mejor gobierno como sobre el modo posible de gobernar.

3. Sus lecciones fueron publicadas en los libros *Seguridad, territorio y población* (Foucault, 2006) y *Nacimiento de la biopolítica* (Foucault, 2007).

4. Con el neologismo *gubernamentalidad*, nos aclara Castro-Gómez (2010), Foucault se refiere “al tipo de reflexividad y de tecnologías que hacen posible la conducción de la conducta” (p. 44).

5. Esta noción no está exenta de debate, pues pese a su uso en múltiples investigaciones y reflexiones que asumen esta perspectiva analítica, para algunos autores (Castro-Gómez, 2011) representa una noción diferenciable de la de gubernamentalidad: mientras que el concepto de biopolítica es usado por Foucault para referirse al poder sobre la vida, el de gubernamentalidad da cuenta de la gestión de la vida. Para otros autores hay una relación de continuidad y articulación entre las dos nociones (Saidel, 2016; Ugarte, 2006), o incluso su ambivalencia ofrece la posibilidad de pensar la vida como campo de batalla donde operan simultáneamente estrategias de sujeción (biopoder) y de desobjetivación o individualización, en la que los sujetos procuran inventar nuevas posibilidades de vida. Foucault (2007), en el resumen del curso aclara que si bien su propósito era abordar la biopolítica, esto es, dar cuenta del modo en que se racionaliza cierto tipo de problemas ligados al fenómeno población —salud, higiene, natalidad, razas, etc., para ello es necesario entender el marco de la racionalidad política en que estos adquirieron su agudeza y se constituyeron en un desafío: se trata de ese régimen gubernamental o arte de gobernar llamado liberalismo, que obedece a la regla interna de la economía máxima (“siempre se gobierna demasiado”). Por tal razón dirá Foucault que para

ciertas prácticas de gobierno, que, como lo señala Castro-Gómez (2010) favorecen el mantenimiento de unas relaciones asimétricas de poder económico y político.

Optar por este tipo de lectura supone un desplazamiento respecto a las posturas desde las cuales se suele operar en la educación: ya sea que se trate de aquellas que se autodefinen como críticas porque denuncian respecto a ciertos agentes o instituciones la responsabilidad de generar los problemas o de asumir las “soluciones”; o las posturas prescriptivas —que abundan en la educación— y desde las cuales se simplifica la búsqueda de alternativas a partir de la voluntad política de los sujetos para transformar unas racionalidades que han sido configuradas históricamente y que pocas veces se intenta comprender antes de considerar su intervención.

Si en las condiciones actuales esta racionalidad está presente e incluso podemos agenciarla desde instituciones como la educación —por supuesto, con lugares diferenciales respecto a las agencias y agentes que delinear y toman las decisiones sobre las orientaciones de estas prácticas de gobierno—, ¿en qué consisten las posibilidades de la crítica en los procesos educativos, si entendemos que la crítica también contribuye a cualificar las tecnologías para encontrar el mejor modo posible de gobernar? ¿De qué modos podemos configurar fisuras para dar lugar a ese arte crítico que se basa en uno de los principios que el propio liberalismo promovió: la capacidad de gobernarnos a nosotros mismos en el marco de la producción y gestión de condiciones de libertad?

EL LIBERALISMO Y EL NEOLIBERALISMO COMO ARTES DE GOBERNAR

Foucault nos ofreció unas herramientas analíticas y una lectura exhaustiva sobre el modo en que se va dando forma a procesos de una autolimitación interna de la razón gubernamental,⁶ este arte de gobernar lo menos posible, que el autor va a denominar la *era del gobierno que se pretende frugal* y que no ha cesado, el cual se

captar qué es la biopolítica es necesario comprender qué es este tipo de gubernamentalidad denominada liberalismo.

6. “Es la razón del menor Estado dentro y como principio organizador de la propia razón de Estado [...] o la razón del menor gobierno como principio de organización de la razón de Estado” (Foucault, 2007, p. 44).

desarrolla a través de prácticas de gobierno intensivas y extensivas, en el marco de efectos negativos, revueltas y resistencias. Este tipo de lectura nos resuena, especialmente a propósito de los acontecimientos producidos en distintas partes del mundo en los últimos años y que parecen expresar una vez más: ¡Exigimos otras formas de gobernar y de gobernarnos a nosotros mismos!

En esta frugalidad del gobierno, nos dice Foucault (2007), es donde radica la cuestión del liberalismo y no en la constitución de los Estados. Por tal razón, la aparición de la economía política —planteada por el autor como un método que permitió asegurar la autolimitación de la razón gubernamental— y el gobierno mínimo se configuraron como asuntos conectados.⁷ El principio de esta conexión que se produce entre práctica de gobierno y régimen de verdad se ubica en el mercado, que en el siglo xviii se asume como ámbito y mecanismo de formación de verdad que establece la necesidad de dejarlo actuar con las mínimas intervenciones para que pueda formular su verdad, actúe como regla y como norma de la práctica gubernamental.

El arte liberal de gobernar, nos aclara Foucault, se caracteriza por prácticas que operan en relación con la sociedad y que buscan “regir la conducta de los hombres en un marco y con instrumentos estatales” (2007, p. 360) que empiezan a afianzarse a mediados del siglo xviii. Este arte liberal se fundamenta en lograr disminuir el alcance del ejercicio de las prácticas de gobierno, regular sus pretensiones y limitar sus abusos. Para el autor, el liberalismo no se considera una teoría económica o política, ni una doctrina coherente; tampoco una manera de representarse de la sociedad, sino más bien un “instrumento crítico de la realidad” (Foucault, 2007, p. 362), lo cual explica sus recurrencias. Es un “principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno” (p. 360) que busca tanto encontrar la “justa medida” —una autolimitación que no se interroga únicamente por los mejores medios para alcanzar unos efectos deseados, sino sobre la posibilidad de su proyecto de alcanzarlos— como mantener unas regularidades, a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas.

7. Foucault aclara que no se trata de que el modelo económico se convierta en principio organizador de la práctica gubernamental, sino de que en las prácticas de gobierno de los siglos xvi y xvii y de la Edad Media se va a constituir al mercado como uno de los objetos privilegiados de regulación e intervención.

El criterio central que va a organizar al liberalismo no es su condición de legitimidad/ilegitimidad, sino su capacidad de éxito o fracaso —filosofía utilitarista que desde el siglo XIX engloba y define los límites del poder público—. En este nuevo arte liberal de gobernar coexistirán, entonces, el principio de verdad y el de autolimitación, en función de la naturaleza de lo que se hace y aquello sobre lo cual recae tal acción gubernamental.

Este tipo de gobierno⁸ se configura a través de relaciones consentidas por aquellos sobre quienes se ejercen las tecnologías de gobierno (Castro-Gómez, 2010), y cuyas metas y objetivos son producto de una racionalidad que permite que unos dirijan la conducta de otros a través de ciertas técnicas que son utilizadas para sujetar o des-sujetar la conducta. A diferencia de la dominación, el gobierno sobre la conducta no es obligado, no se hace en contra de la voluntad, pues existe la posibilidad de sublevarse. Pero si estos estados de dominación (económica, colonial, sexual, racial, laboral) se mantienen “no se debe tanto a que el poder se ha ‘vuelto total’, sino a que han sido creadas ciertas *condiciones de aceptabilidad*” (Castro-Gómez, 2010, p. 40, énfasis en el original) que son admitidas por buena parte de los sujetados. El papel de estas tecnologías gubernamentales es, justamente, coadyuvar a configurar y mantener unos estados de desigualdad que se asumen como “racionales” —y por ende aceptables— tanto para los gobernantes como para los gobernados.

Por tanto, los puntos de anclaje central de esta nueva razón gubernamental son el mercado⁹ y el principio de utilidad. Para el autor, el mercado se convierte y se revela semejante a una verdad, por cuanto se entiende “como mecanismo de los intercambios y lugar de veridicción en cuanto a la relación del valor y del precio” (Foucault,

8. Castro-Gómez lo denomina “gobierno de la *vida íntima* de las personas” (2010, p. 208, énfasis en el original), y lo caracteriza como una intervención más molecular, que no se limita al juego de fenómenos propios de la vida en su sentido *biológico*, sino que se relaciona con las “decisiones cotidianas que se convierten en estrategias económicas orientadas a la *optimización de sí mismo como máquina productora de capital* [...] una biopolítica que, mediante la multiplicación de la forma-empresa hacia ámbitos no económicos, tiene como objetivo el *gobierno de la intimidad*” (p. 208, énfasis en el original).

9. Foucault (2007) aclara que el mercado se convierte en lugar de veridicción (constitución de cierta verdad a partir de una situación de derecho) por la confluencia en el siglo XVIII de diversos fenómenos: la nueva afluencia del oro, una relativa constancia de las monedas, el continuo crecimiento económico y demográfico, la intensificación de la producción agrícola, el acceso a técnicas portadoras de métodos e instrumentos de reflexión en la práctica gubernamental y la formalización teórica de ciertos problemas económicos.

2007, p. 64); de tal modo que aquellos precios que se ajusten a los mecanismos naturales del mercado son los que permiten discernir entre lo correcto y lo erróneo, entre falsear y verificar. El principio de utilidad, por su parte, opera como un criterio que define tanto las intervenciones, en cuanto se articula al intercambio de las riquezas que es necesario respetar en el mercado, como los límites del poder público, porque su ejercicio ha de hacerse solo donde es positiva y precisamente útil, esto es, una forma de reflexión, o tecnología jurídica para procurar limitar la línea pendiente indefinida de la razón de Estado.¹⁰

El autor nos aclara que, a diferencia de la razón de Estado, el objetivo del gobierno en el liberalismo no es el Estado mismo,¹¹ ni su crecimiento indefinido o su perfeccionamiento, ni se pretende reglamentar todas las actividades de los individuos, sino que, a través de la intervención sobre las condiciones de libertad, se busca limitar desde el interior el ejercicio de poder de gobernar. De hecho, al mantener el uso del término *liberal* en sus análisis, Foucault (2007) destaca el papel que desempeña la libertad desde mediados del siglo xviii: es el centro de esta práctica liberal desde los problemas que se le plantean. En este contexto, la autolimitación gubernamental como principio estatal se caracteriza no por intervenir directa e inmediatamente sobre los sujetos ni por intentar coartar o reprimir su libertad, sino porque actúa sobre el campo posible de sus acciones; se busca crear las condiciones para que la libertad pueda ser no solo ejercida sino también consumida. Al respecto dirá Foucault: “La nueva razón gubernamental tiene necesidad de libertad [...] consume libertad [...] es decir que está obligada a producirla [...] y a organizarla” (2007, p. 84).

10. La emergencia de la razón de Estado (Foucault, 2006) se produce en el siglo xvi, en el tránsito de unas relaciones entre Estados marcadas por herencias dinásticas de territorios hacia una relación de competencia, esto es, un sistema de normas que regula esta relación entre Estados, desde un cálculo racional de fuerzas e intereses, basado en el control económico de los mercados y la extensión de las influencias políticas. Esta razón de Estado “buscaba en la existencia y el fortalecimiento del Estado el fin de justificar una gubernamentalidad creciente y reglamentar su desarrollo” (Foucault, 2007, p. 360).

11. Al eludir la elaboración de una teoría del Estado, Foucault se distancia de asumir al Estado como un universal, un objeto real del cual se deducen determinadas prácticas políticas. Su camino genealógico, nos aclara Castro-Gómez (2010), consiste, por el contrario, en analizar la emergencia histórica de diferentes racionalidades de gobierno (poder pastoral, razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo) para, a partir de ellas, analizar la forma de constitución del Estado.

Esta relación problemática entre consumo/anulación o creación/destrucción estará presente de manera constante en múltiples procesos que van desde la libertad de comercio, pasando por la libertad de mercado y de mercado de trabajo, hasta la libertad de comportamiento, que requerirán un conjunto de intervenciones gubernamentales (tarifas proteccionistas aduaneras, mecanismos para crear compradores a través de opciones de asistencia, generación de trabajadores competentes y calificados, legislación antimonopolista, etc.) que buscan hacer posible la garantía de la producción de la libertad para poder gobernar.

Asimismo, la economía de poder propia de este liberalismo se caracteriza por un juego permanentemente actualizado que busca garantizar a los individuos y a la colectividad una disminución de la exposición a los *peligros* y a los *riesgos*, pese a su premisa de “vivir peligrosamente”. Foucault (2007) lo denomina *una educación y una cultura del peligro*, que en el siglo XIX es puesta en circulación y reactualizada desde diversos tipos de campañas: cajas de ahorro, crimen, enfermedad e higiene, sexualidad o miedo a la degeneración —del individuo, la familia, la raza, la especie humana—.

Las consecuencias que se producen en este arte liberal de gobernar también configuran nuevas paradojas y nuevas crisis: por un lado, el estímulo del temor al peligro se constituye en un correlato psicológico y cultural que anima internamente al liberalismo; y por otro, la aparición de mecanismos que producen un plus de libertad a partir de la extensión de procedimientos de control e intervención —conjunción entre disciplinas y liberalismo—. Justamente, la crisis de gubernamentalidad, inherente a ese arte liberal de gobernar, radica en su racionalidad constitutiva: el ejercicio de las libertades siempre entraña un riesgo de mayores intervenciones, controles y coacciones. Como lo destaca el autor, “los dispositivos destinados a producir libertad corren el riesgo de producir exactamente lo contrario” (Foucault, 2007, p. 91).

El autor ilustra esta paradoja con la dinámica y los efectos que generó la introducción por parte de Roosevelt, a comienzos de la década de los treinta, de la política del estado de bienestar. Esta era una forma de garantizar y producir, en una condición peligrosa de desempleo, más libertad —de política, de trabajo, de consumo— pero cuyo costo es una serie de intervenciones, especialmente

económicas y directas en el mercado, que, a su vez, se caracterizan como una amenaza de un nuevo despotismo.

La crisis que analiza el autor a finales de la década de los setenta tiene estas características, pues el conjunto de mecanismos que buscaron plantear fórmulas económicas y políticas desde los años veinte y treinta, que pretendían dar garantías de libertad a los Estados —contra el comunismo, el socialismo, el nacionalsocialismo y el fascismo— fueron en su totalidad de orden económico y se constituyeron en una intervención coercitiva en el dominio de la práctica económica.

En el marco de esta crisis, en conexión con la crisis de la economía del capitalismo, se produjo lo que Foucault (2007) analiza como una fobia al Estado y a las políticas del *welfare*, implementadas tanto en Europa como en Estados Unidos, que en su conjunto dan lugar a una nueva programación liberal: el neoliberalismo, en sus dos formas, la alemana y la norteamericana. Esta transformación de la racionalidad liberal asume que las libertades democráticas solo serían garantizadas a través de la intervención del Estado en ámbitos que el liberalismo clásico había considerado intocables (seguridad social, trabajo, educación, cultura, formación, bienestar, cuidado), afectar los mecanismos de control de la economía introducidos por Keynes, y también aquellos que buscaron garantizar la libertad amenazada, en el caso de Estados Unidos por la gran depresión, y en Europa, por el socialismo y el fascismo. El Estado, justamente en nombre de esa libertad, interviene sobre la libertad de los individuos.

La fobia al Estado¹² promovida por los economistas neoliberales se traduce en considerar que todas las medidas que este toma para fortalecer los vínculos sociales mediante los derechos de seguridad social (pensiones, salud, desempleo, los servicios sociales, el derecho a la educación, la cultura y otros servicios públicos) crean una “cultura de mutuas dependencias en la que los individuos hipotecan su libertad al Estado y este asume la función de pastor de las almas” (Castro-Gómez, 2010, p. 175). El neoliberalismo, aclara

12. Desde esta fobia se cuestiona al Estado de bienestar por considerarlo un dirigismo estatal que, en nombre de la libertad, genera intervenciones que se tornan en el caldo de cultivo para el comunismo, el socialismo y el fascismo. La crítica neoliberal al intervencionismo configura así este nuevo liberalismo, que para Foucault constituye una racionalidad liberal completamente renovada.

Castro-Gómez, es visto por Foucault como una racionalidad de gobierno —no un capitalismo desorganizado, ni una modernidad que conlleve una desregulación global o una ausencia de racionalidad— que produce una reorganización de la racionalidad política que abarca tanto el gobierno de la vida económica como el de la vida social e individual; racionalidad que “no elimina al Estado, sino que lo convierte en instrumento para crear la autonomía del mercado” (2010, p. 178, énfasis en el original).

Así, mientras la gubernamentalidad liberal se basaba en el *laissez-faire* —según el cual el mercado tiene sus leyes internas, de carácter natural, sobre las cuales no hay que intervenir—, los ordoliberales plantean que la economía de mercado y la competencia de intereses no son el resultado de un orden natural —como decían Smith y los economistas clásicos—, sino que estas requieren de la intervención política y por tanto demandan un orden social y jurídico generado por el Estado. El dilema no está en intervenir o no intervenir (*agenda* y *non agenda*, esto es, entre lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse), como en el liberalismo clásico, sino en saber *cómo intervenir*. “Se trata del problema de la manera de actuar o [...] del estilo gubernamental” (Foucault, 2007, p. 163). Por tanto, el papel del Estado desde este neoliberalismo no se reduce a una simple vigilancia económica, sino que se requiere mantener una intervención permanente en la vida social, en la que los hombres puedan ejercer su libertad económica desde marcos institucionales.

Las nuevas acciones del renovado estilo de la acción gubernamental se centran en crear una estructura competitiva que garantice la regulación económica sin el dirigismo estatal. Estas acciones ya no son directas sobre la economía —como hizo el estado de bienestar—, sino que son *reguladoras y ordenadoras*, en la medida en que buscan crear condiciones *a priori* para garantizar el buen funcionamiento del mercado, y actúan sobre los ámbitos más estructurales, esto es, aquellos que funcionan como condición de posibilidad para una economía de libre mercado. La intervención gubernamental se centra en una política de marco formulada por los ordoliberales: “Población, técnicas, aprendizaje y educación, régimen jurídico, disponibilidad de tierras, clima” (Foucault, 2007, p. 174); elementos no directamente económicos sobre los cuales se debe intervenir, pues son las condiciones en las cuales será posible hacerlas funcionar como y en un mercado.

Este programa neoliberal, especialmente en su forma alemana —los ordoliberales—, se completa con la intervención en la política social que en esta coyuntura (comienzos de la década de los cincuenta) tuvo como objetivo central poner en duda los principios de una economía de bienestar, especialmente en la búsqueda de una mayor equidad en la distribución en el acceso a los bienes de consumo. Este tipo de *política social* se hace equivalente a crecimiento económico, proceso que se denomina “economía social de mercado” y se traduce en lograr que la política social logre integrarse a una política económica y no destruirla (Foucault, 2007).

Para ello, en primer lugar, la política *no debe fijarse como objetivo la igualdad*, ni orientarse a compensar los efectos de los procesos económicos, pues la regulación económica —el mecanismo de los precios— no se logra a través de la igualación, sino, por el contrario, a través de un juego de diferenciaciones propio de cualquier mecanismo de competencia. La política social lo que debe hacer es dejar actuar la desigualdad, pues su función es permitir que el juego económico sea el regulador general de la sociedad, que busca ya no garantizar “el mantenimiento de un poder adquisitivo, sino un mínimo vital” (Foucault, 2007, p. 177), a quienes no pueden asegurar sus condiciones de existencia.

En segundo lugar, el instrumento de esa política social es la *privatización*. Con ella se pide a la sociedad y a la economía que los individuos tengan los ingresos suficientes para autoasegurarse contra los riesgos existentes y los de la existencia, así como frente a la vejez y la muerte. A esto, los alemanes le denominarán “política social individual”, opuesta a la política social socialista” (Foucault, 2007, p. 177), es decir, una individualización de la política social a cambio de una colectivización y socialización por y en la política social. Con esto no se pretende garantizar una cobertura social de los riesgos a los individuos, sino ofrecer “a cada uno un espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos” (Foucault, 2007, p. 178). La única política social que opera, por tanto, es el crecimiento económico. Esta economía social de mercado, que ha operado tanto en Alemania como en Francia, es también la que siguen los países que se ajustan cada vez más al neoliberalismo y que el autor denomina una “política social privatizada” (Foucault, 2007, p. 179).

Se procura así obtener no “una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa” (Foucault, 2007, p. 182). Se trata de la multiplicación de la forma empresa dentro del cuerpo social y, con ella, de una sociedad ajustada no a la mercancía y su uniformidad, sino a la multiplicidad y la diferenciación de las empresas. Con esta expansión de la empresa, aclara el autor, se produce la proliferación de “los centros de formación de algo semejante a una empresa” (2007, p. 187) que requiere y demanda una diversidad de instituciones judiciales y de arbitrajes jurídicos. Sociedad judicial y sociedad ajustada a la empresa se constituyen así en las dos caras de este arte neoliberal de gobernar.

Así, tanto para los individuos como para el Estado, la economía se asume como un juego, entendido como conjunto de actividades reguladas, cuyas “reglas no son decisiones que alguien toma por los demás” (Foucault, 2007, p. 209). La economía estará enmarcada en la institución jurídica, que opera como regla del juego y cuyo desenlace es desconocido por todos. El Estado, en estas nuevas condiciones, formaliza “la acción del gobierno como un prestador de reglas para un juego económico” (p. 209), cuyos participantes son los individuos y las empresas. El Estado, por tanto, ocupa el lugar de interventor y regulador social de los conflictos. Su función central es, entonces, definir las reglas y garantizar su correcta aplicación; reglas cuyo único punto de contacto entre lo económico y lo social es el de buscar beneficiar al mayor número de participantes y permitir que los jugadores se mantengan en el juego de la economía de mercado (Foucault, 2007).

El neoliberalismo plantea, por tanto, un *gobierno social*, y el inmenso poder de su racionalidad, destaca Foucault, no puede reducirse a ser etiquetado como “enemigo de lo social”; tampoco se trata de una irracionalidad estatal. Para el autor, esta aparente pérdida de racionalidad del Estado conduce a “pagar el precio de lo real” (Foucault, 2007, p. 220), pues lo que ha ocurrido desde finales de la década de los setenta es todo lo contrario: el Estado se empieza a articular con una gubernamentalidad exterior que cuenta con fines, medios técnicos y estrategias de gobierno distintas a las del Estado de bienestar. Para el autor, al optar por denunciar la violencia estatal y la fascistización del Estado se produce un análisis ideologizado que no logra reconocer que se está transitando hacia una economía

neoliberal en la que el Estado pierde gubernamentalidad y se articula a una racionalidad completamente diferente que busca ser eficaz en lo social sin perturbar el juego económico.

Para Foucault, es necesario diferenciar el neoliberalismo a la europea del que se produjo en Norteamérica, pues en Estados Unidos el liberalismo desde la guerra de Independencia se constituyó en principio fundador y legitimador del Estado: “No es el Estado el que se autolimita mediante el liberalismo, es la exigencia de un liberalismo la que se convierte en fundadora del Estado” (Foucault, 2007, p. 252). Esta centralidad se identifica en que el liberalismo se constituye en el eje de todos los debates y decisiones políticas durante dos siglos. A ello contribuyó la visión que adoptaron tanto la derecha como la izquierda norteamericana frente a las políticas intervencionistas: para la derecha, en nombre de la tradición liberal histórica, por su hostilidad frente a todo lo que pudiera parecer socialista, y para la izquierda por la lucha permanente en contra de un Estado imperia- lista y militar. Para el autor, en la actualidad este neoliberalismo no es solo una alternativa política, sino “una suerte de reivindicación global, multiforme, ambigua, con anclaje a derecha e izquierda [...] una especie de foco utópico siempre reactivado [...] un método de pensamiento, una grilla de análisis económico y sociológico” (Foucault, 2007, p. 254).

Pese a las diferencias, lo común entre las escuelas alemana (ordoliberales o la escuela de Friburgo) y la estadounidense (escuela de Chicago) es su rechazo al dirigismo estatal y al liberalismo clásico, lo que las lleva a formular un punto intermedio: ni regulación estatal de la economía o total planificación del Estado, ni desregulación absoluta o autorregulación del mercado, pues se considera que ambas posturas resultan igualmente peligrosas para la libertad. Las dos escuelas, por tanto, proponen “un modelo de gobierno que permita la interacción entre el mercado y el Estado con el fin de asegurar unas reglas de juego” que abran campo a “la responsabilidad y el compromiso moral de los jugadores” (Castro-Gómez, 2010, p. 199). Se formula así una “intervención indirecta” que haga posible crear condiciones formales para el juego entre individuos libres.

Desde este horizonte histórico particular, el neoliberalismo no remite a un proyecto de sociedad enteramente disciplinaria y normalizadora, que excluya lo no normalizable, sino que este nuevo

tema-programa, o nueva tecnología¹³ ambiental, como la denomina Foucault, por el contrario, se basa en

[...] una optimización de los sistemas de diferencias, en la que se deje el campo libre a los procesos oscilatorios, en la que se conceda tolerancia a los individuos y las prácticas minoritarias, en la que no haya una acción sobre los participantes del juego, sino sobre las reglas del juego [...], en la que haya una intervención que no sea del tipo de la sujeción interna de los individuos, sino de tipo ambiental. (Foucault, 2007, pp. 302-303)

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL

Analizar y comprender en este esquema analítico las prácticas discursivas que dan forma a la Universidad y la Educación Superior, en particular desde las regulaciones de las políticas sociales y educativas, nos permite diferenciar también los énfasis que en cada coyuntura se formulan para estructurar las formas reajustables del neoliberalismo como práctica de gobierno y que en el presente se constituyen en algunas respuestas frente a la pregunta: ¿qué significa gobernar eficazmente la conducta de otros?

En esta dirección, es dable tematizar las orientaciones de los discursos que justifican las intervenciones y regulaciones —entendidas como afectación de las reglas del juego y no sobre los participantes del juego— para advertir cómo transitamos de un énfasis en el consenso, las respuestas únicas y la eficacia de las intervenciones (Consenso de Washington formulado a comienzos de la década de los noventa), a un pragmatismo gradual y heterogéneo promulgado en estas dos últimas décadas (la denominada nueva economía institucional;¹⁴ orientaciones que van a sustentar el principio que más

13. La alusión a tecnología, aclara Castro-Gómez (2010), no se refiere a un instrumento que utiliza un sujeto de forma racional o irracional y que está bajo su control; tampoco es un saber puramente instrumental o utilitario, sino también una práctica razonada; alude a “*la dimensión estratégica de las prácticas*”, esto es, al modo en que estas “operan en el interior de un entramado de poder” (p. 35).

14. El principio central de esta reforma institucional es lograr que las instituciones sean eficientes a partir de la formulación de reglas claras, ampliamente conocidas, coherentes, predecibles, creíbles y uniformemente aplicadas. Se enfatiza en lograr la estabilidad de las instituciones para promover la inversión, estimular el crecimiento, y, reducir la pobreza y la desigualdad, para lo cual se considera necesaria la capacidad de adaptación al cambio; esta capacidad “asegura que la estructura de incentivos se acomode a cambios tecnológicos,

recientemente se instala desde la política oficial y que redefine el papel del Estado: “el mercado hasta donde sea posible y el Estado hasta donde sea necesario” (Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2011, p. 24, énfasis del original).

Este pragmatismo se caracteriza porque las prácticas de gobierno no se pueden incluir o descartar *a priori*, sino que es necesario estar alerta a las condiciones cambiantes e inciertas, caso por caso, de tal manera que se adecúen las prácticas de gobierno para responder a cada contingencia. Esta flexibilidad en las prácticas se traduce en la configuración de marcos optativos y vías diferenciadas para lograr los objetivos centrados en el crecimiento, ahora denominado inteligente, sostenible e integrador.¹⁵ Al Estado se le atribuye el rol de formulador de estrategias de previsión, gestión y mayor capacidad de adaptación al cambio; ampliación y eficacia en la inversión en el capital humano,¹⁶ apoyando las políticas de aprendizaje permanente y una implementación efectiva de las reformas para lograr una mejor y más fuerte gobernanza.

Se trata de un enfoque gerencial ligado a la denominada nueva gestión pública (NGP),¹⁷ que procura que el Estado se involucre lo menos posible con la provisión directa de servicios y se concentre más en ofrecer marcos flexibles para el mercado, regular a partir de información sobre los impactos posibles y deseables, así como realizar evaluaciones permanentes de la efectividad y eficiencia de las políticas, consolidar modalidades participativas de la gobernanza y

preferencias de la sociedad, factores externos e innovaciones institucionales en otros lugares” (Burki y Perry, 1998, p. 27).

15. Estas expresiones las encontramos en las formulaciones de la Unión Europea, particularmente en el programa denominado “Europa 2020”, el cual se aborda desde tres prioridades que se refuerzan mutuamente: crecimiento inteligente (desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación), crecimiento sostenible (promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva), y crecimiento integrador (fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial). (Comisión Europea, 2010).

16. El capital humano se define, desde las teorías económicas, como la confluencia de factores físicos, culturales y psicológicos que se invierten en el proceso de valorización de la propia vida. “Así, con el discurso del capital humano se produce una fusión total entre el capital y quien lo detenta. El trabajador ahora es alguien que invierte su capital, sus capacidades y competencias [...] En suma: devenir empresa” (Saidel, 2015, pp. 137-138).

17. La reforma gerencial se orienta al management empresarial dentro del sector público, centrado en la reducción de costos, en la institucionalización de un principio general de competencia, en el que “se intensifica la cuantificación y la medición de objetivos y resultados” (Amigot y Martínez, 2015, p. 144).

desarrollar funciones de planeación y liderazgo, de tal manera que se logren crear las condiciones de “estabilidad y seguridad que los actores económicos necesitan para evaluar oportunidades y riesgos en sus transacciones e inversiones” (Serna, 2010, p. 38).

En este contexto analítico, las formulaciones de Lyotard (1984), en su célebre obra *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, aportan referentes pertinentes para analizar las transformaciones en torno al conocimiento producidas en relación con el carácter performativo que se atribuye al saber y que se vincula con los imperativos de las nuevas formas de productividad para los sistemas sociales y educativos. Esta performatividad y sus efectos también los experimentamos en los condicionamientos, exigencias, persuasiones e incitaciones que se movilizan en la investigación, la innovación, la formación y el papel atribuido a las instituciones educativas y sus actores.

Con esta noción de performatividad, Lyotard (1984) se refiere a la propiedad central de los sistemas sociales centrados en la optimización de las actuaciones y la eficiencia mensurable en las relaciones *input/output*: se busca simultáneamente incrementar el *output* (informaciones o modificaciones obtenidas) y disminuir del *input* (la energía gastada). Esta búsqueda de la mejor relación entre *input* y *output*, nos aclara el autor, contemporáneamente se basa en lograr incrementar el poder desde la nueva ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad, que forma parte del capitalismo actual y que afecta tanto a la investigación como a la formación.

En esta dirección, la enseñanza superior se convierte en un subsistema del sistema social, en la medida en que el criterio de pertinencia es la performatividad del sistema social reconocido: lo que se busca es la contribución de la enseñanza superior a la mejora de esta performatividad y la formación de competencias que le resulten indispensables a ese sistema social. Estas competencias son de dos tipos: las destinadas a asumir la competitividad mundial y las que favorezcan el mantenimiento de la cohesión interna, esto es, las competencias apropiadas a sus propias exigencias. El cambio resulta significativo en palabras de Lyotard: “La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación”; de lo que se trata en este cambio de reglas del juego es de proporcionar “al sistema los ‘jugadores’ capaces

de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (1984, p. 90).

El papel de la enseñanza, por tanto, es asegurar la reproducción y la cualificación de las competencias. No se trata tan solo de la transmisión del saber, en términos de conocimientos e informaciones, sino que implica el aprendizaje de procedimientos que permiten mejorar la capacidad de conectar campos que suelen presentarse como aislados desde la organización tradicional de los saberes. Esto se refleja en el énfasis en la interdisciplinariedad, la valoración del trabajo en equipo, la lógica estratificada en la producción y transmisión del conocimiento, prácticas en las que predomina esta imposición del criterio performativo en el saber. La jerarquización se traduce en que unas instituciones quedan encargadas de la selección y reproducción de competencias profesionales y otras son destinadas “a la ‘puesta en marcha’ de ‘espíritus imaginativos’” (Lyotard, 1984, p. 97), y consecuentemente, unas se dirigen a la masificación y las otras a pequeños grupos élite (Díaz, 2018).

En la coyuntura más reciente, podemos reconocer un “afinamiento” de la performatividad, a través de las reformas orientadas a fortalecer el denominado espacio europeo de la Educación Superior, centrados en sintonizar o afinar las estructuras educativas en Europa y que también se ha intentado impulsar en América Latina, a través de políticas que promueven la formación y el desarrollo de competencias, así como el establecimiento de mecanismos de medición, transferibilidad, comparación, estandarización, certificación y normalización de competencias. A través de estas prácticas, por lo tanto, se pretende fijar los niveles de calidad, establecer múltiples tipos de comparabilidad, definir las opciones de movilidad y estimular la competitividad a partir de las posibilidades de ubicar, diferenciar y jerarquizar sujetos, instituciones, programas y sistemas educativos.

Los efectos más visibles se traducen en una marcada diferenciación de oportunidades para seguir participando en el juego —tanto para los sujetos como para las instituciones—, según la clasificación que opere a través de las mediciones masivas, las clasificaciones o los sistemas de aseguramiento de la calidad, con los que hoy se definen los parámetros de la performatividad. Dado que a los sujetos se les atribuye la mayor carga en la responsabilidad de estos resultados —ya sea por sus condiciones cognitivas o por su esfuerzo personal—,

las intervenciones se orientan a afectar el conjunto de inversiones que harán posible la cualificación del capital humano y con ella un mayor desarrollo económico, impulsar el crecimiento sostenible, construir equidad social e incrementar la transparencia y eficiencia del Estado; formulaciones que aparecen en los planes de desarrollo del país de las dos últimas décadas. En tal sentido, la educación se sitúa como la gran promesa, pero sobre todo como el instrumento a través del cual se incrementarán la productividad, la competitividad y, con ellas, la distribución de la riqueza y el bienestar social.

En los recientes discursos de agencias como el Banco Mundial (2007), la política enfatiza en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes para la adecuada toma de decisiones en las etapas cruciales de la vida y en los aspectos estructurales que conforman su lugar en la sociedad: aprendizaje, trabajo, salud, familia y ciudadanía. Esto implica crear sistemas efectivos que ofrezcan incluso “segundas oportunidades” que permitan a los jóvenes recuperarse, “ya sea de su mala suerte” o de sus “malas elecciones” (Banco Mundial, 2007, p. 7). En esta dirección, se dice que las políticas deben articularse y ofrecer información e incentivos para ayudar a los jóvenes y a sus familias a tomar esas “buenas decisiones” y desplegar su capacidad de agencia para lograr los resultados esperados.

Desde esta perspectiva, se argumenta que “el marco de referencia extiende el modelo del capital humano considerando no solo a los gobiernos y las familias, sino también a los jóvenes, como inversionistas potenciales” (Banco Mundial, 2007, p. 8). Con este tipo de orientaciones se espera romper el ciclo y la espiral de pobreza que se transmite de una generación a otra y disminuir las brechas, a través de la creación de ambientes que resulten apropiados para aprovechar las oportunidades. Esta responsabilidad no descansa solo en la mano benevolente del Estado, sino que involucra a los inversores afectados, quienes deben incorporar la racionalidad de la empresa y asumirse como una más de ellas:

La necesidad de cerrar las brechas no significa necesariamente que la mano oficial benevolente del gobierno debería hacer todo el trabajo pesado —aun si son bien intencionados, muchos gobiernos carecen de los recursos y capacidades para proporcionar todas las inversiones necesarias. Antes bien, la política pública necesita mejorar el clima para los jóvenes, con el apoyo de sus familias, para invertir en

ellos mismos —trabajando sobre los costos, riesgos y rendimientos esperados de la inversión en personas, de la misma forma que deberían hacerlo para las empresas. (Banco Mundial, 2007, p. 9)

Impulsar este tipo de cambios implica privilegiar la aplicabilidad, el pensamiento práctico y ofrecer una combinación de materias académicas y vocacionales. Asimismo, con una visión de mayor alcance orientada a conectar el sector educativo con el laboral, de carácter privado, se señala que “para eso ayudan las políticas que vinculen instituciones educativas con empleadores potenciales del sector privado a través de consultas regulares y proyectos de investigación conjuntos de universidad e industria” (Banco Mundial, 2007, p. 10).

En estas orientaciones, los imperativos del rendimiento y la competencia se basan en la necesaria articulación entre tres tipos de capital: cultural, social y humano, que dará lugar a la constitución de subjetividades que se autoperciben como realizadas, en la medida en que construyen proyectos que aparentemente responden a sus aspiraciones e intereses, en los cuales el aprendizaje durante toda la vida se asume como idea regulativa compartida: “los sujetos se ven obligados a funcionar de acuerdo con las reglas de juego que se les imponen como si ellos mismos las hubiesen elegido” (Saidel, 2016, p. 140).

Si bien este panorama pareciera dejarnos en una sin salida, también podríamos reconocer que en las prácticas de gobierno es posible configurar un excedente que escaparía a los dispositivos disciplinarios y de control. Este proceso no se daría solo por la voluntad de unos actores anclados en un polo de una confrontación, sino también desde las condiciones históricas que caracterizan los nuevos modos de ejercicio del poder. Se trata de la paradoja que nos formulan Hardt y Negri (2009) en torno a las formas contemporáneas de producción y acumulación capitalista que además de buscar privatizar los recursos y la riqueza, también hacen posible, e incluso demandan, la expansión de lo común. Es decir, en las formas dominantes de producción contemporáneas —caracterizadas por el uso de información, códigos, conocimiento, afectos e imágenes— los productores exigen tanto un alto grado de libertad como acceso abierto a lo común, especialmente en sus formas sociales (redes de comunicación, bancos de información, circuitos culturales). Por esta razón, señalan que “la producción capitalista contemporánea, abordando sus propias necesidades, abre la posibilidad de y crea las bases de un orden

social y económico basado en el común”, es decir que a través de la expansión de “nuestras capacidades de producción colectiva y auto-gobierno” (Hardt y Negri, 2009, p. 15) es posible instituir y gestionar un mundo de riqueza común.

Estas dinámicas las vemos florecer en las múltiples luchas, movilizaciones, disputas, movimientos sociales, resistencias que se han expandido en diversas partes del mundo y que expresan lo que Foucault (1996) también nos proponía como actitud crítica: una actitud que, interrogándose por lo actual —poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente—, pregunta cómo no ser gobernados de esta manera y sobre la base de estos principios, propone un ejercicio de “indocilidad reflexiva” y des-sujeción frente a estas políticas de la verdad.

En este sentido, requerimos desde la investigación actualizar y contextualizar los diagnósticos en los que avanzó Foucault sobre el funcionamiento de las tecnologías de gobierno, pero también considerar los modos en que hacemos posible configurar otras prácticas de subjetivación y de gobierno basadas en “conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo” (Castro-Gómez, 2010, p. 39), o como nos lo propone Saidel (2016, p. 152): “otras formas de desear y pensar, que ya no respondan a la norma empresarial de la capitalización de sí y que tengan la capacidad de hacer frente a las formas de servidumbre maquínicas que impone el capitalismo contemporáneo”.

REFERENCIAS

- Amigot, P. y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 8(2), 138- 155.
- Banco Mundial. (2007). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. El desarrollo y la nueva generación*. <http://documents.worldbank.org/curated/es/651061468137399527/pdf/359990SPANISH0WDR00701OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Burki, S. J. y Perry, G. (1998). *Más allá del Consenso de Washington. La hora de la reforma institucional*. Banco Mundial. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, serie Puntos de Vista. <http://documentos.bancomundial.org/>

- curated/es/800471468010841357/pdf/184280PUB0SPANISH-0Box3537658B01PUBLIC1.pdf
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas* (Presentación). Serie Investigación IDEP.
- Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. 3.3.2010 COM(2010) 2020 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2015). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Resultados de la consulta pública sobre la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. 2.3.2015 COM (2015) 100 final. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2015/ES/1-2015-100-ES-F1-1.PDF>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2011). *Plan Nacional de Desarrollo. 2010-2014. Prosperidad para Todos. Tomo 1*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>
- Díaz, O. C. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos*. Universidad Pedagógica Nacional-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Akal, Cuestiones de Antagonismo.
- Liotard, F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Saidel, M. (2016). La fábrica de la subjetividad neoliberal: del empresario de sí al hombre endeudado. *Pléyade*, 17, 131-154.
- Serna, J. (2010). El concepto de gobernanza. En J. Serna, *Globalización y gobernanza: las transformaciones del Estado y sus implica-*

ciones para el derecho público (pp. 21-51). <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2818-globalizacion-y-gobernanza-las-transformaciones-del-estado-y-sus-implicaciones-para-el-derecho-publico-contribucion-para-una-interpretacion-del-caso-de-la-guarderia-abc>

Ugarte, J. (2006). Biopolítica: un análisis de la cuestión. *Claves de razón práctica*, 166, 76-82.

El cascabel del gato: el pasado en presente de las políticas de educación superior en Colombia

René Guevara Ramírez

INTRODUCCIÓN

Una anotación necesaria en asuntos relacionados con los estudios de políticas refiere que, cuando escuchemos su mención, genéricamente, o la redundancia constituida por la combinación *políticas* (y) *públicas*, pensemos, de inmediato, en problemas, en toma de decisiones y en soluciones —según comentario de quienes promueven el genérico *políticas* ya que, según su parecer, solo serían públicas en la medida en que para el mundo privado operarían otras lógicas expresivas—. También, según las latitudes, en *curso de acción* (variante estadounidense) o *Estado en acción* (europeos).

Igualmente, se puede recordar la clásica indicación de que en español utilizamos una misma palabra para tres conceptos que en inglés tienen su respectiva precisión: *politics*, centrada en procesos y mecanismos (electorales, principalmente) respetados, acatados, para acceder al gobierno (en regímenes democráticos); *polity* (*polities*, en plural), referida a los asuntos de gobierno, a la organización política de los *asuntos humanos en sociedad*; *policy* (*policies* en plural),

propriadamente las políticas o *programas de acción gubernamental encaminados a la solución de problemas públicos* (Aguilar, 1992) o designación de los propósitos y programas de autoridades públicas.

En español, para hablar de procesos electorales, asuntos de gobierno y programas de acción gubernamental usamos la misma palabra, bien sea en singular o en plural: política, políticas (Roth, 2010). Las dos salvaguardas conceptuales se suman a la registrada en *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación* (Guevara y Téllez, 2018), editado por la Universidad Pedagógica Nacional y su Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP, donde se informa cómo se ubican varios asuntos (también) relacionados con la educación superior con interés investigativo.

Uno de ellos tiene que ver con la manera en que se han ido configurando problemas públicos concomitantes con la instauración del tipo de modelación constitutiva de la educación superior en Colombia, susceptible de acción gubernamental. La modelación colombiana es atípica en la región latinoamericana en donde, hasta poco antes de los años noventa del siglo xx, la presencia estatal era predominante. Colombia se caracteriza por una situación contraria desde la década de 1970 debido a la consolidación del predominio institucional privado.¹

Por tanto, en esta ocasión actualizaremos análisis previamente realizados (Téllez y Guevara, 2016a) sobre el desempeño institucional de la educación superior colombiana en términos de la oferta (instituciones de educación superior, IES) y la satisfacción de la demanda (matrícula) con miras a circunscribirla dentro de la diacronía analítica, también actualizada, sobre dichas variables. Esta lectura se realiza en términos de su distribución sectorial tanto por orientación metodológica, dentro de nuestras indagaciones (construcción del objeto de investigación), como por la forma en que está constituido dicho objeto “en cuanto tal”.

El análisis tiene como soporte de su realización la información estadística contenida en la sección de educación superior de la página del Ministerio de Educación Nacional (MEN). De su archivo

1. En un trabajo posterior habrá que resituar otras observaciones a propósito de los planteamientos de especialistas regionales ubicados en otros modos de explorar asuntos de políticas de educación superior en nuestra región latinoamericana (Acosta, 2000, 1998; García, 2000; Orozco 2013).

seleccionamos la información sobre las variables referidas relacionando distribución sectorial IES y matrícula en el país.

EL ASUNTO EN CIERNES

El Gobierno de Juan Manuel Santos Calderón “entregaría”, hacia el final de su segundo mandato presidencial (2014-2018) un total de 300 IES. Cuatro años antes serían 288, según estadísticas sectoriales gubernamentales. Al posesionarse para su primer mandato (2010) “recibiría” 283 IES. Cotejando las cifras, de entrada y de salida, tendríamos que, durante sus dos mandatos presidenciales, con tres ministras en pleno (María Fernanda Campo, Gina Parody y Yaneth Giha²), el total de IES se incrementó en un 5 %.

Teniendo en cuenta que la oferta de IES en el país está distribuida sectorialmente³ y corresponde a cuatro tipos⁴ al comparar los datos del 2014 con los del 2018, la oferta privada total de IES (72 % y 73 %, respectivamente) ganó un 1 % dentro de la distribución sectorial de la oferta institucional. A su vez, el total de las denominadas instituciones universitarias (IU) sería mayoritario con un 45 % dentro del total general de IES, proporción que estaría distribuida, a su vez, entre 10 % para las oficiales, públicas o estatales y 35 % para las privadas. Cuatro años atrás, dichos valores corresponderían a un 10 %, también, para las instituciones universitarias oficiales y un 32 % para las privadas.

En otras palabras, durante el último gobierno de Juan Manuel Santos, en este asunto, la oferta de instituciones universitarias privadas aumentaría su proporción, por una parte, sobre la base de conservar la misma participación del sector público en dicha distribución, aunado, por otra parte, a las variaciones internas de la oferta en otros tipos institucionales del sector privado ya que las IES tecnológicas privadas y técnico-profesionales privadas verían disminuir su proporción, aunque levemente.

2. La referencia tiene como trasfondo analítico la observación realizada por Constanza Cubillos (1998) a propósito de la breve duración de los ministros de Educación Nacional en el cargo, a lo largo del siglo xx. Durante el Gobierno de Santos se recuperó esa “tendencia” ya que los años 2002-2010 significaron una ruptura, debido a la presencia de una sola ministra durante ese periodo. Esta situación favoreció la consolidación de la agenda política de educación superior en el país.

3. Sectores: 1) público, estatal u oficial; 2) privado o no oficial.

4. Técnico-profesionales, tecnológicas, instituciones universitarias y universidades.

Esto no indica que hayan desaparecido. Muy seguramente, dicha variación porcentual correspondería al resultado de procesos de transformación institucional, esto es, IES técnico-profesionales convertidas en IES tecnológicas que, a su vez, se convirtieron, con tramitación legal, en instituciones universitarias como una de las propiedades específicas del mercado de la oferta institucional de la educación superior en Colombia.

Por su parte, la participación del tipo institucional correspondiente a Universidades, con aportación sectorial ubicada en oficiales, estatales o públicas, conservaría su posición minoritaria con un 11 % cuya conjunción con la proporción correspondiente al mismo tipo institucional (Universidades) del sector privado (18 %) consolidaría un subtotal de 29 % que, sumado al valor referido, daría como resultado que casi las tres quintas partes (74 %) de la oferta de IES estaría ubicada, al 2018, en instituciones universitarias (45 %), seguidas del conjunto institucional Universidades (29 %), cuya mayoría correspondería al sector privado: 53 % (universidades privadas, 18 % e instituciones universitarias privadas, 35 %).

En síntesis, la observación realizada hasta el momento permitiría reafirmar (Téllez y Guevara, 2016) que la educación superior en Colombia se caracterizaría, sincrónicamente, por un predominio del sector privado (Guevara, 2014), cuya dinámica expresiva referiría un progresivo fortalecimiento de la presencia de IES tipo institución universitaria, como estrategia⁵ práctica conducente a solventar provisiones encaminadas a la satisfacción de la demanda social para acceder a la educación superior.

Al respecto, se debe señalar que más que una *conjura, conspiración o acción perversa del mercado* este tipo de observaciones, resultantes de leer posicionamientos institucionales en términos de agenciamientos gubernamentales, se orientarían a dar cuenta de sentidos de la acción concordantes con la asunción expresiva de “orquestración de las acciones sociales, sin director de orquesta”,⁶ ya que aclara la manera en que se daría cuenta de las dinámicas y estáticas del mercado de la educación superior en Colombia, en cuya creación el Estado colombiano fue determinante hacia mediados del siglo xx.

5. Estrategia entendida como curso de acción regular dentro de un espacio social específico.

6. Expresión constitutiva de la noción de *habitus* en la sociología relacional de Pierre Bourdieu (2008).

Así, al desagregar la base de datos del MEN, que contiene el registro total de cada una de las 300 IES existentes a junio del 2019 (con datos reales hasta diciembre del 2018), se establecería que, en términos absolutos, durante los años 2010 a 2018, correspondientes a los periodos presidenciales de Santos Calderón, se crearon, efectivamente, 28 nuevas IES, 2 de ellas ubicadas como nuevas universidades, aunque realmente corresponderían al referido proceso de transformación institucional. Entre el 2002 y el 2010 se crearon 38 nuevas IES, y entre 1990 y el 2002, 31 más para un total de 97 IES creadas entre 1990 y el 2018.⁷

Las instituciones universitarias corresponderían al tipo institucional con mayor proporción dentro del total de nuevas IES creadas con un 70 % de participación. Esto permite afirmar que de cada 10 nuevas IES creadas entre 1990 y el 2018, 7 corresponderían a instituciones universitarias facultadas mediante la Ley 30 de 1992 para ofrecer programas académicos profesionales, además de los técnicos y tecnológicos.

A su vez, del total de nuevas IES tipo Institución Universitaria (IU) (68) el 79 % corresponde al sector privado (54), de las cuales el 76 % fueron creadas durante los años 2002 al 2018 principalmente en Bogotá (43 %), seguida de lejos por Medellín (11 %). Este predominio de IU privadas evidenciaría un asunto contrastable con la retórica gubernamental sobre educación superior contentiva de expresiones encaminadas al fortalecimiento de la denominada formación técnica y tecnológica (T&T) ya que los datos observados reflejan que el incremento en IU privadas coincide con la disminución de IES tipo institución tecnológica (IT) e institución técnico-profesional (ITP), aunque en matrícula la participación fue contraria.

En efecto, mientras que durante estos años (2002-2018) la distribución institucional presentó la situación referida, la matrícula de pregrado dentro del total de la matrícula de educación superior, si bien se mantuvo igual (93 %) al comparar los años de inicio (2002) y de finalización analítica (2018), presentó una variación sustancial

7. No obstante, al observar con mayor detalle se identifica que 2 de las 3 nuevas universidades creadas corresponden a 2 procesos de transformación, transitando de institución universitaria a universidad. La tercera universidad correspondería a la Universidad Indígena, creada en el departamento del Cauca. Sin embargo, para efectos del análisis tendremos como referencia el total de 97 IES mencionado.

en cuanto a su distribución: la matrícula de formación universitaria fue del 75 % en el 2002 y descendió 10 % al ubicarse en 65 % dentro del total de la matrícula del 2018. A su vez, la matrícula tecnológica pasó del 13 % en el 2002 al 25 % en el 2018, aunque en el 2010 dicha participación llegó al 27 %; de ahí en adelante, hasta el 2018, osciló entre un máximo de 28 % y el 25 % del 2018. La matrícula de técnica profesional empezó con 5 % en el 2002 y luego de llegar a un máximo de 16 % en el 2008 cayó hasta un 3 % en el 2018. De hecho, a ese 3 % se llegó desde el 2016.

Brevemente, mientras que la oferta de IES (2002-2018) viio estabilizar el tipo institucional denominado Universidad, en una proporción del 28 % a partir del 2010, después de un 32 % inicial en el 2002, las instituciones tecnológicas (IT) perdieron 3 % de participación relativa entre el 2002 y el 2018 mientras que las instituciones técnico-profesionales disminuyeron en un 6 % durante el mismo periodo. En su caso, las IU aumentaron en la mitad de su participación inicial, al pasar de 30 % en el 2002 a 45 % en el 2018. La participación relativa “perdida” (15 %) en la distribución del tipo institucional Universidades, IT e ITP jugó a favor de las IU, que pasaron a ocupar, de lejos, la primera posición de la oferta de IES en el país al 2018 con el 45 % referido.

Con mayor detalle se identifica que, nuevamente, la dinámica proporcional tuvo la mayor variación en el sector privado ya que si bien las IU oficiales aumentaron un 3 % entre el 2002 y el 2018, en el sector privado dicho aumento fue del 12 %. Por su parte, el 6 % en la disminución de ITP corresponde al sector privado, ya que las públicas mantuvieron la misma proporción de la oferta durante el referido periodo. Por su parte, la matrícula de educación superior en pregrado vio consolidado su incremento en el nivel tecnológico ya que durante el periodo observado (2002-2018) inició con el 13 % de participación y aumentó progresivamente hasta ubicarse en 25 % en el 2018. Correlativamente, la proporción que aumentó allí disminuyó en matrícula universitaria (10 %) y técnico-profesional (2 %) durante el mismo periodo.

Estas observaciones, en lugar de orientarse hacia la consagración académica de la situación, son susceptibles de implicaciones con miras a la formulación de nuevas preguntas que contribuyan a establecer su devenir político para contribuir a la comprensión de

modos de configuración, ya que prefiguran problemas de políticas incluidas progresivamente dentro de las respectivas agendas de los sucedáneos gobiernos nacionales (Guevara y Téllez, 2019). En un primer momento, creyendo que las universidades públicas ocuparían otra posición dentro del conjunto de la educación superior se pudo identificar (Guevara, 2014) que la situación es contraria, lo que nos lleva a preguntar desde cuándo ha sido así y cómo se llegaría a ese posicionamiento institucional y toma de decisiones gubernamentales.

A continuación realizamos un análisis diacrónico,⁸ en el que observaremos información relacionada con la oferta (instituciones-programas) y la demanda (satisfecha) —matrícula— en la educación superior colombiana reconstruyendo series estadísticas hasta comienzos del siglo xx, particularmente hasta la expedición de la ley educativa de 1903, lo que implica su circunscripción a la periodización regularmente aceptada sobre la historia política nacional.

Concordamos con aquellos diagnósticos que, encaminados a comprender la política y la resolución de la violencia política del presente, ubicamos sus análisis en dos momentos de nuestra historia política nacional: el retorno del Partido Conservador al Gobierno nacional (1946-1953), prefiguración de la “ruptura” institucional que llevó al Gobierno militar de Rojas Pinilla (1953-1958); sucedido por una Junta Militar que entregó la administración pública a los civiles, como consecuencia de los acuerdos políticos instituidos mediante el cierre político denominado Frente Nacional cuya expresión, en el campo de la educación superior colombiana, dio como resultado la transición de un conjunto institucional constituido por universidades, con predominio estatal, hacia la configuración de condiciones que derivaron en la creación de la educación superior que, con el Decreto 80 de 1990, intentó organizarse como sistema para resolver los principales problemas generados en su realización (Guevara, 2014).

El siglo xx colombiano comenzó, en el ámbito que nos ocupa, con una participación de las universidades estatales muy próxima al 80 % (78 %); a su vez, el sector privado ocupó cerca del 20 % (22 %) de

8. Implicación metodológica (Guevara, 2017) que ha venido siendo robustecida durante la transición temática en la construcción de objetos de investigación. En un primer momento, centramos la atención en el gobierno universitario (Guevara, 2009, 2013); ahora hacemos lo propio a propósito de políticas de educación superior en el país. Después retomaremos otras observaciones iniciadas (Téllez, 2014) sobre el mundo universitario.

la oferta universitaria, por entonces. A comienzos de los gobiernos del Partido Liberal tanto la oferta universitaria como la matrícula pública circundaron el 80 % respectivo, en cifras redondas. Si bien habría disminuido levemente en matrícula oficial y habría repuntado en matrícula hacia 1946.

Con esto último se quiere expresar que, concomitante con la transformación de la institucionalidad estatal operada en términos de “exclusión política” durante el Frente Nacional (que persistiría hasta el presente prácticamente y de manera inercial, por ejemplo, en la ocupación de magistraturas de algunas de las altas cortes del país, como lo refirieron de vez en cuando analistas de las altas cortes de justicia del país), justificado como solución a la Violencia agudizada desde abril de 1948, se dió un proceso conducente a la creación práctica del que más tarde se llamó Sistema de Educación Superior.

Las series estadísticas recuperadas sobre educación superior (Guevara, 2014; Téllez y Guevara, 2016) evidencian que en 1970 la oferta de IES privadas dentro del total de la oferta de IES en el país superaba a su similar pública, oficial o estatal. En 1974 sucedió lo mismo en términos de matrícula: la privada superaría a la pública. Entre los años 1975 y 1980 la oferta pública de programas académicos de pregrado perdió 10 puntos porcentuales, al bajar del 53 % de su participación dentro del total de la oferta de programas académicos en la educación superior y ubicarse en el 43 % en 1980. A la inversa, esa proporción se vio incrementada en la participación de dicha oferta por parte del sector privado.

Finalizada la república liberal (1946) los datos eran muy contrarios; de hecho, solo existían universidades y el predominio era oficial. Casi las tres cuartas partes tanto en la oferta institucional (universidades) como en la matrícula estaban centradas en las universidades públicas, cada una con 74 %. Doce años después, al término de la dictadura militar e inicios del Frente Nacional, la oferta institucional habría disminuido en casi 20 puntos porcentuales en cada uno: -18 % en oferta institucional oficial y -17 % en matrícula oficial.

Desde los años del Decreto 80 de 1980 la situación se estabilizó hasta el presente en la distribución proporcional de la oferta de IES: entre 28 % y 32 % de participación oficial y entre 68 % y 72 % en el sector privado. La matrícula presentó una situación interesante, ya que si bien en 1980 la privada fue del 63 %, durante el Gobierno de

Samper (específicamente entre 1995-1997) osciló entre el 67 % y el 68 %, situación muy próxima en términos de porcentajes a 1946, pero en sentido contrario.

Por su parte, en el periodo 2002-2010 si bien la oferta de IES privadas oscila entre 71 % y 72 %), como regularidad referida, la matrícula oficial repuntó con respecto a la privada y, luego de más de tres décadas, desde 1974, la superó con índices del 54 %-56 % frente al 46 %-44 %, Rango que no se veía desde 1967-1970. Varios factores hicieron parte de ese fenómeno. Como se comentó en un artículo anterior (Guevara, 2014): la inclusión de la matrícula del Sena, la variación en el rango etario para calcular la población en edad escolar frente a la matrícula, pasando de 18-24 años a 17-21 años, así como el incremento de la matrícula en las universidades públicas con la “promesa” de recursos que “no llegarían” según los informes del SUE en términos de “desfinanciación”, fueron algunos de los principales factores explicativos del repunte de matrícula oficial.

Mientras tanto, la oferta de programas académicos de pregrado, a partir de 1980 consolidó su predominio privado al punto de que, desde el 2002 al presente, este ha oscilado ente el 64 % y el 66 %. Finalmente se debe anotar que, culminado el Gobierno de Uribe, con Santos, si bien la distribución de IES se mantuvo, aunado a la situación expuesta, en matrícula la situación se revirtió práctica y progresivamente ya que hacia el 2016 la matrícula privada equiparó de nuevo a la pública en 50 % cada una, con un leve repunte en la matrícula pública hasta el 51 %. Además de la terminación del Gobierno de Uribe —y con ello el fenómeno concomitante de rectores de larga duración, entre diez y quince años en el cargo— es algo que está por establecerse... paralelamente con el reciente fenómeno de disminución de la matricula total en el sistema de educación superior global del país.

Esto por el lado objetivo constituido con estadísticas reconstruidas ya que, por el lado de los agenciamientos, hay una reconstrucción concomitante por realizar. En tal sentido, la investigación doctoral de Molina (2013), orientada por Acevedo Tarazona de la UIS, sobre la creación del Fondo Universitario Nacional (FUN), en 1954, la fundación de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún), en 1957, su posterior fusión denominada FUN-Ascún, en 1958, y la década de existencia de esta unión, hasta su separación y creación

del Icfes, durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo, en 1968, ofrece elementos para establecer posicionamientos encaminados a la reconstrucción de los esquemas de percepción⁹ relacionados con la instauración de la educación superior en Colombia que, luego, se trató de “poner en orden” con el proyecto de ley de Galán de 1972 (MEN), y solo hasta la expedición del Decreto 80 de 1980 fue consagrada con el nombre de *educación postsecundaria*.

Serían tiempos en donde la credencial media nacional correspondería al nivel de secundaria. Como refiriera Escalona en su canción, el título de bachiller, por entonces, era lo importante: “Como no tengo diploma de bachiller [cantaba Escalona], en el Valle dicen que no puedo enamorar... Porque eso sí es digno de compadecer, todo el que no tenga diploma de bachiller...”. En su momento, con la ley de educación superior de 1992 se consagró la noción de servicio público instituida, también, durante la segunda mitad del siglo xx, con agenciamiento devenido normatividad desde finales del siglo xix.

CONSIDERACIONES FINALES

La ruta que ha sido descrita con su contenido implica más que la reconstrucción histórica de “hitos” sobre la educación superior en el pa 4. Allende del ejercicio reconstructivo, la apuesta de este trabajo remite a establecer condiciones de posibilidad sobre la manera en que el capital escolar en Colombia (en su variante institucional) sería producido e involucrado en una estrategia práctica de relacionamiento estatal con el mercado escolar de la educación superior; mercado encaminado, también, a solventar una demanda social incrementada como resultado de la mesocratización implicada en el aumento de nuevos sectores por acceder al capital cultural signado por un espacio social caracterizado por importantes niveles de desigualdad y concentración de la riqueza material e inmaterial.

En consecuencia, el problema de la oferta y la demanda de educación superior del país, en su progresiva caracterización, implica un

9. La composición *El bachiller*, de Rafael Escalona, hacia mediados del siglo xx, correspondió a una réplica del autor a quienes lo criticaban o se burlaban de él por abandonar sus estudios en el clásico Liceo Celedón de Santa Marta, hacia 1948. Dedicó esos años de su vida a conseguir dinero invirtiendo en diferentes negocios. Dicha anécdota de vida en la historia del juglar remite a la oposición entre capital económico y capital cultural en su versión escolar, en tiempos durante los cuales la credencial universitaria era escasa y, como se ha anotado, predominaba la titulación de bachillerato (Araújo, 1998).

asunto de difícil resolución desde eventuales agenciamientos ubicados en el sector oficial de la educación superior, ya que esta corresponde al ámbito de la política (*politics*) como mecanismo propio para acceder a las posiciones de poder que favorezcan su transformación (Guevara, 2014). A su vez, y en sentido contrario, se diluye como problema visto desde el sector privado por cuanto su predominio en la oferta de instituciones y programas académicos y en la matrícula de educación superior, como construcción histórica desde mediados del siglo xx, ha favorecido la configuración de condiciones para la reproducción de aquellas circunstancias que contribuyen tanto a la instauración de una orientación dominante como al acceso a los cargos públicos que intervienen en la definición de políticas en educación superior en el país. De allí la continuidad de la pregunta “¿quién le pone el cascabel al gato?”.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 7(12), 109-140.
- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas*. Porrúa.
- Araújo, M. (1998). *Escalona. El hombre, el mito*. Planeta.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico* (trad. de A. Dilón). Siglo XXI.
- Cubillos, C. (1998). *Saldo rojo. Crisis en la educación superior*. Planeta.
- García, C. (2000). Investigación y toma de decisiones. *Nueva Sociedad*, 165, 96-108.
- Guevara, R. (2009). Universidades públicas, autonomía política universitaria y elección de rectores: prefiguración del Campo Político Universitario. *Pedagogía y Saberes*, 31, 69-76.
- Guevara, R. (2013). *Informe del proyecto DPG-336-12. Campo de políticas en la UPN dentro del contexto universitario colombiano: 1992-2012*. (Inédito).
- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Nodos y Nudos*, 4(36), 4-16.
- Guevara, R. (2017). *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. Aula de Humanidades.

- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2019). From the indicative to the imperative. Colombia, the most educated in 2025. En *Politics of Education in Latin America*. Brill Sense.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2019). *Estadísticas de Educación Superior* (2019, junio). www.mineducación.gov.co
- Molina, C. (2013). *Funascún en la historia del sistema universitario colombiano (1958-1986)*. Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Orozco, L. (2013). *La educación superior: retos y perspectivas*. Universidad de los Andes.
- Roth, A. (2010). ¿Política, programa o proyecto? *Política Pública Hoy*, 8. Departamento Nacional de Planeación.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2016a). Una relectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 42-53.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2016b). *Informe del proyecto DPG-434-12. Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas*. (Inédito).

Autonomía universitaria y acción política

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Lejos de oponerse a este proceso histórico que subordina directamente uno de los últimos sectores relativamente autónomos de la vida social a las exigencias del sistema mercantil, nuestros progresistas protestan contra los retrasos y desfallecimientos que sufre su realización. [...] El sistema mercantil y sus modernos servidores, éste es el enemigo.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA

En las últimas décadas se ha vivido, en mayor o en menor medida dependiendo de los países, una agitación social en las universidades, bien a raíz de los efectos de la Declaración de Bolonia que ha precarizado el trabajo intelectual y ha dejado en deuda vitalicia a los estudiantes; o bien por los cambios en la política pública sobre educación orientados (especialmente en países como Colombia) a cumplir con estándares de calidad de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; o bien por efecto de la desfinanciación de la universidad pública, entre otros problemas. Estos cercos a la Universidad, en algunos casos, han desembocado en marchas, protestas o movilizaciones que tienen como bandera

principal la defensa de la autonomía universitaria, que tienden a concentrarse en solicitudes de mayor financiación para las universidades, contención de los excesos de la fuerza pública, la libertad de cátedra, entre otros reclamos puntuales. Esta situación abre la pregunta sobre lo político en la Universidad y, más aún, la necesidad de una *acción política*.

Ciertamente —al menos en Colombia—, la potencia de la movilización estudiantil (y un poco más tímida, la de profesores), conmueve a los ciudadanos; a veces logra incidir en decisiones gubernamentales o simplemente molesta a los transeúntes que de manera paulatina van perdiendo la paciencia por la alteración de su cotidianidad. Más allá de los titulares de prensa, de las posiciones personales y de las coyunturas del conflicto y de la movilización, esta agitación plantea un problema que debe pensarse tanto desde la perspectiva de la filosofía política como desde la filosofía de la educación: *¿Qué significa la acción política en la Universidad?*, y esa acción política, *¿qué relación tiene con la defensa de la autonomía universitaria?*

En este texto, me gustaría abordar estas cuestiones. Intentaré sostener que, a pesar de que las luchas puntuales de las movilizaciones a favor de las universidades —a modo de pliego de solicitudes— son, sin duda, reclamos nobles e incluso exponen ciertas formas de la acción política; a pesar de eso, *la lucha por la autonomía universitaria* que puede estar en la base de estos reclamos —y otros de la misma naturaleza— *es estructural y está relacionada con la sujeción-cooptación de la Universidad con respecto a la productividad*, cooptación tal que se ha explicado a partir de la tesis del capitalismo cognitivo. En los tiempos que corren, vale la pena preguntarse por el lugar de “lo político” en el ámbito educativo y, más aún, en el universitario. Sostengo que *eso político* es la defensa de la Universidad como *institución social del conocimiento*. Eso político es la defensa de la autonomía universitaria con respecto a las formas de sujeción extra-académicas (que actualmente se identifican con la productividad).

UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA SOBRE LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

La idea que quiero desarrollar en este texto se enmarca en la investigación doctoral,¹ en la que se abordó el problema de la idea de Universidad en tiempos de capitalismo cognitivo. Se asumió el presupuesto de que la Universidad está en crisis por cuenta de la mercantilización del saber, la taylorización de los procesos universitarios y la cooptación estructural de la Universidad por parte del sistema productivo; elementos que tienen un esquema de comprensión a partir de la tesis del capitalismo cognitivo, desarrollada por los filósofos políticos italianos contemporáneos (Berardi 2007; Lazzarato, en Virno y Hardt, 1996; Negri, 2016; Negri y Hardt 2005, 2009; Vercellone 2005, 2006, 2007, 2011; Virno 1996, 2003a, 2003b, entre otros).

La lectura colombiana de este fenómeno con base en ese marco teórico de la filosofía política italiana contemporánea —en especial de Roggero (2011)— se la debemos principalmente al filósofo colombiano Carlos Enrique Restrepo (2012, 2013, 2014). Este autor afirma que la Universidad, como la conocimos y la quisimos, está muriendo; y ya no queda más que un “cascarón” nominal cooptado por la empresa, por el capitalismo cognitivo.

Ciertamente, hay numerosas evidencias y estudios (por ejemplo, Vega, 2015) que caracterizan una crisis de la Universidad. Hallamos diagnósticos en una literatura amplia que recoge el *malestar de los investigadores* (Giménez, 2016), la idea de que la Universidad vive una *nueva miseria* (Fernández *et al.*, 2013), y se la identifica con una *selva académica* (Follari, 2008), o como una *universidad en conflicto* (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010), entre otras aproximaciones al fenómeno. Estos diagnósticos se pueden resumir, con Naishtat (2001), en dos formas de la crisis: la epistemológica y la institucional. La crisis epistemológica, según este autor, expone los retos que plantean los campos del conocimiento emergentes a la Universidad. La crisis institucional, por otra parte, entraña problemas administrativos y presupuestales, globalización y mercantilización, malestar con la evaluación, deuda vitalicia de los estudiantes, entre otros problemas.

1. Mis directores fueron Carlos Enrique Restrepo y Luz Gloria Cárdenas Mejía, a quienes manifiesto mi gratitud y admiración.

Podemos, por nuestra parte (Vargas, 2017), recapitular al menos dos aspectos de la imbricación entre la Universidad y la Empresa: el primero, la estructura interna de la Universidad ha caído en un proceso de taylorización del conocimiento. El segundo aspecto está relacionado con el servilismo acrítico a la estructura productiva, que tiene un efecto desconcertante en la definición misma de bordes epistemológicos; esto es, al parecer solo consideramos ciencia lo que está dentro de los parámetros de medición que, a su turno, responden —por mencionar solo un actor extra-científico en la dinámica universitaria— a intereses de emporios editoriales comerciales (Aguado-López y Vargas, 2016).

Desde la perspectiva filosófica, se encontró un marco de comprensión de este estado de cosas, a partir de los estudios de Gigi Roggero (2011), quien muestra la simetría entre los conceptos trabajo vivo/trabajo muerto, análogos a los conceptos conocimiento vivo/konocimiento objetivado. En esta analogía, el conocimiento sufre una objetivación como la que describía Marx (2005 y 2007) sobre el trabajo vivo; esto es, el conocimiento ya no es el producto de una potencia creativa “libre” —o sea, no es conocimiento vivo—, sino que está en la línea de producción en serie que enajena a su creador, es decir, se convierte en “conocimiento objetivado”. Esta explicación de lo que pasa con el conocimiento se entiende con base en el marco teórico del capitalismo cognitivo.

La tesis del capitalismo cognitivo nace en el seno de la corriente italiana de los autonomistas, quienes han descrito ampliamente el tránsito del capitalismo industrializado al postindustrializado (o posfordista), el cual está determinado por el desplazamiento de la producción del capital a la fuerza del trabajo cognitivo (por ejemplo, Vercellone, 2007). En el marco de esa forma de producción, Roggero (2013) instala la pregunta por la Universidad:

¿Cuál es la relación entre el análisis de la transición capitalista y los cambios en la universidad? [...] No es posible entender las transformaciones de la universidad si ellos no se conectan con las transformaciones del trabajo y la producción. En este sentido hablamos de una “doble crisis” —esto es, la crisis económica global, la crisis de la universidad y la íntima relación que las une. Para decirlo en pocas palabras, los conflictos en la producción del conocimiento son el campo

de batalla central de la lucha de clases, relaciones de poder, y producción de relaciones. (Roggero, 2011, p. 3)²

En su perspectiva, el rol de la Universidad en el sistema posfordista es de orden eminentemente operativo y alineado a la producción. Hemos visto que esto se traduce en una doble cooptación del conocimiento por parte del mercado: por un lado, en su dinámica interna (corporatización de la Universidad); y por el otro, se espera que los resultados de la investigación puedan entrar en diálogo directo con el sector productivo, lo cual se traduce actualmente, y casi de manera exclusiva, en renta: conocimiento rentable.

En consecuencia, siguiendo todavía a Roggero, el conocimiento debe “escapar” de las formas de sujeción, para reivindicar su condición de conocimiento vivo en los bordes. Para este efecto Roggero, al igual que varios autonomistas italianos, hace eco de los conceptos de fuga y nomadismo, traídos del posestructuralismo francés.

Restrepo suscribe esta consecuencia. Para este autor, la alternativa para la Universidad, ante esta crisis enquistada, está en los bordes, la fuga, la universidad nómada. Restrepo denuncia la “disolución del vínculo entre Universidad y Sociedad, toda vez que lo ha desplazado la reputada triangulación Universidad-Empresa-Estado” (2012, ¶2). Por ello, acoge y desarrolla el proyecto político-intelectual de una *universidad nómada*, que ya venía en marcha en algunos países, como Italia y Brasil, y cuya explicación teórica se halla en la idea de *institución de los comunes en los bordes* de la Universidad (Roggero, 2011, p. 113).

La Universidad Nómada es un proyecto situado entre la universidad y la metrópolis, en su frontera. [...] [E]l epicentro del conocimiento, de los saberes sobre la sociedad ya no se encuentra en los muros de las universidades públicas, sino en esa frontera habitada por investigadores a tiempo parcial, becarios, investigadores/as independientes, asociaciones que trabajan sobre el derecho a la ciudad, asociaciones de migrantes, trabajadores/as de la comunicación o de los cuidados, entre otros, que a través de redes de trabajo y cooperación producen un conocimiento *sui generis* sobre la ciudad. (Herreros, en Edu-Factory y Uninómada, 2010, p. 155)

2. Traducción libre a partir del original en inglés.

La universidad nómada, y otras ideas de formación que llaman “universidad” aun cuando se encuentran por fuera de los encuadres institucionales, ponen el énfasis en la “fuga”, en los “bordes”, al otro lado de los linderos que definen la institución. Las razones para la búsqueda de este “afuera” son, en general, de dos órdenes: epistemológico y burocrático.

La primera razón, la epistemológica, aboga por espacios de formación que respeten formas del conocimiento que evadan los encuadres de las epistemologías tradicionales. En este sentido se encuentran propuestas como la de Onfray (2010) y su universidad popular. Allí mismo podríamos ubicar, con cierta laxitud en los conceptos, las apuestas de autoformación que se encuentran en propuestas como la de Herreros (en *Edu-factory* y *Uninómada*, 2010, pp. 151 y ss.).

La segunda razón que se esgrime es relativa a la alta burocratización de la vida académica, que deja en un segundo plano la potencia del conocimiento vivo, subordinado a la “objetivación” —en sentido marxista, trabajo muerto— de los procesos universitarios (como explica ampliamente Roggero, 2011).

Estos proyectos son apuestas políticas sobre el conocimiento; más aún, son *apuestas políticas con respecto a la Universidad*. Siguiendo estrictamente las consecuencias de estas teorías, se valida la necesidad una de posinstitucionalización del conocimiento. La alternativa por la preservación de la autonomía del conocimiento (del *conocimiento vivo* de Roggero) no parece, según estas orientaciones, tener mucho campo en una institución universitaria. Entonces, ¿para qué, aún, la Universidad?

Probablemente quienes promueven las marchas de las que hablé estén en desacuerdo con las conclusiones de los que defienden “los bordes”. Uno podría pensar que, al defender, por ejemplo, la financiación de la universidad pública, tienen como presupuesto la continuidad de la Universidad, como *institución* social. Pero, ¿qué universidad defienden? ¿La que describe este curso terrible de ser brazo “académico” de la productividad y solo eso? Cuando se solicitan más recursos, ¿para qué tipo de investigación lo hacen, para financiar qué apuestas formativas? En las luchas de defensa de la universidad, al parecer, se desconoce esta crisis estructural relativa a la subordinación de la institución del conocimiento en relación con los rendimientos productivos, y estas se concentran en reclamos que

parecen más bien el síntoma y no la causa: la desfinanciación de la universidad pública, por ejemplo, obedece a una idea de “autosostenibilidad” que supone un modelo empresarial para la Universidad. En este contexto, ¿qué *agenda política* y qué *acciones políticas* se tienen en la Universidad hoy?

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA ES INSTITUCIÓN

En la investigación se comprendió este problema a partir del marco de referencia descrito en la sección anterior; pero me aparto de las conclusiones de ese encuadre conceptual-político. En lugar de ello, argumento que la alternativa está en la *reapropiación de la Universidad* como lugar de pensamiento, como *institución* de los bienes comunes del conocimiento. Esa es una forma de *acción política*. Desde el punto de vista filosófico, la Universidad tiene una característica siempre aspiracional —teleológica— que es la autonomía universitaria; y, por ser aspiracional, está abierta la tarea, para sí, de defenderla y, con ello, de reconfigurar la idea de Universidad que cumpla con el doble encargo de encarnar el sentido de una época y de orientarlo. Hoy en día, esa tarea de repensar la idea de Universidad supone un despliegue de la acción política para reapropiar la autonomía del conocimiento y para reclamar de nuevo la función de institución que preserva, promueve y valida el conocimiento científico.

Desde su génesis, la Universidad ha tenido como *thelos*, que deriva en su institución, la defensa de su autonomía; esto es, la defensa de su propio funcionamiento y cuerpo normativo. La situación en la que se encuentra la Universidad (de cercos externos que limitan o condicionan las dinámicas académicas) no es nueva y, por el contrario, parece haber servido de motivación para su configuración y ulterior institución. Baste recordar los tiempos de génesis de la Universidad en los que, por un lado, las agitaciones estudiantiles condujeron al reconocimiento del gremio de estudiosos (*universitas magistrorum et scholarium*); agitaciones que buscaban la defensa de sus derechos “ciudadanos-gremiales”; y por el otro lado, la defensa curricular de los estudios de Aristóteles y otros autores no canónicos-eclesiales, contra los dictados del obispo Tempier (cf. León Florido, 2010, pp. 155-156). Ambos casos, por mencionar solo dos de los

elementos que condujeron a la institución de la Universidad,³ entrañan el “movimiento” político de defensa de la autonomía. En suma, la autonomía universitaria es motivo y vehículo de la institución universitaria y ello parece implicar una *acción política*.

Ahora bien, ¿qué defendemos cuando abogamos por la autonomía universitaria? Esta idea ha sido abordada recurrentemente, ya sea por cuenta de la paradoja institucional que supone afirmar la independencia político-académica con respecto al Estado, y a la vez depender de este presupuestalmente; o en virtud de la pregunta recurrente, entre quienes trabajan la autonomía universitaria, por la libertad de cátedra, la independencia de pensamiento, etc.; o se ha planteado el asunto de la autonomía universitaria con herramientas frecuentemente traídas de la filosofía moral moderna, extendidas a la institución; entre otros abordajes.⁴ A la mano están las ideas de libertad de cátedra, junto a la defensa de la libertad presupuestaria y rechazo a la fuerza pública; y está también la tentación de confundir la defensa de lo público con la de la autonomía universitaria. Sin embargo, lo que se ha de defender cuando se lucha por la autonomía universitaria, en la perspectiva que se presenta aquí, es la *preservación del carácter común del conocimiento*, del cual la *Universidad* es arconte y plataforma habilitante.

Para entender esto, sostengo que se debe diferenciar, por un lado, entre la *autonomía del conocimiento* —en términos de Agamben (2007): “potencia del pensamiento”; en Roggero (2011, 2013): “conocimiento vivo”; o de Castoriadis (2006): “actividad autopoietica de la colectividad”— y, por el otro, la *autonomía institucional*, que Feinberg (1988) define bajo el concepto: *autonomía por derecho*, que es delegada por una autoridad ulterior. La pendulación entre la una y la otra es el horizonte abierto de la autonomía universitaria.

3. La Universidad, además, se diferencia de otros centros de estudios precedentes (academia, liceo, escuelas catedralicias, etc.) a partir del siglo XIII cuando aparecen la estructura administrativa, el reconocimiento jurídico y, sobre todo, la *titulación (licentia)* validada, a su turno, por el Papa o por la autoridad civil (cf. León Florido, 2010, p. 58 y Borrero, 2008, pp. 112 y ss.). Más aún, la institucionalización de la Universidad fue posible gracias al reconocimiento de la corporación, encarnada en hombres con derechos jurídicos individuales y buscando el reconocimiento de los derechos colectivos.

4. La bibliografía sobre autonomía universitaria es relativamente amplia. A modo de ejemplo, se pueden mencionar las indagaciones de Cowart (1962), Nieto (1979), Hoyos (2012 y 2013), Rodríguez y Briceño (2013), Borrero (2005), García (1988) y Jaramillo (2012), entre muchos otros.

Esta diferencia, empero, requiere una revisión sobre el concepto mismo de autonomía. El problema de la autonomía está presente, como concepto político, en la Antigüedad y su nacimiento está vinculado a la preocupación griega por la esfera pública, por la vida en común.

A partir del siglo VIII a.C. [...] con el decaimiento de la dominación aristocrática y de la nobleza terrateniente, los griegos empezaron a formar sociedades comunitarias autónomas a las que llamaron *πόλις* (*polis*), que la mayoría de los traductores presentan con el nombre polémico de “ciudades-estado”. [Y continúa en nota al pie:] Se trata del lugar donde vive una comunidad de seres humanos que se gobiernan a sí mismos bajo diferentes formas de una manera autárquica. [...] No es la familia ni un conjunto de familias; no es la tribu ni un conjunto de tribus; es la comunidad política con gobierno propio. (Medina, 2011, p. 16 y nota 11)

Con base en esta forma de gobierno propio, no solo se despliega la vida política, sino que se establece el cuerpo jurídico. Medina recuerda el amplio estudio de Cornelio Castoriadis, cuya tesis —entre otras— es que los griegos fueron los primeros en pensar formas políticas autónomas, puesto que, aun siendo fieles a sus dioses y a sus tradiciones, comprendieron la esfera pública con independencia de estas formas de regulación heterónoma y se dieron a la tarea de establecer su propio cuerpo normativo: deliberado y en común; e *instituyeron* la autonomía.

La *polis* es la creación colectiva de la autolegislación y de un ejercicio de autonomía en donde “la política es creación de una actividad explícitamente autoinstituyente de la colectividad” (Castoriadis, 2006, p. 72). Este paso es instituyente, pero en movimiento autopoietico, no al amparo de otro poder. En Castoriadis la autonomía es, precisamente, la autoinstitución. Sin embargo, cuando pensamos en instituciones sociales como la Universidad, esta claridad de Castoriadis no resulta tan evidente. La Universidad se encuentra en un movimiento paradójico entre ser una institución con aspiración autónoma, por su objeto material (el conocimiento, de naturaleza autónoma), pero, al tiempo, necesitar del amparo heterónimo: es una institución autorizada por otro estamento, para autorizar/legitimar la producción de conocimiento.

Sobre este asunto, puede servirnos la perspectiva de Feinberg sobre la comprensión de la autonomía, de corte institucional-formal-sistemático. Este autor hace distinciones entre autonomía y soberanía, muy útiles para pensar la autonomía universitaria.

Soberanía y (mera) autonomía política parecen diferir en al menos dos sentidos. Primero, la autonomía es parcial y limitada, mientras que la soberanía es completa e indivisa. La región autónoma se rige a sí misma en algunos aspectos, pero no en otros, mientras que el Estado soberano no renuncia a su derecho de gobernar por completo cuando delega autonomía. (Feinberg, 1988, p. 48. Traducción libre)

Esta diferencia nos da herramientas para pensar la autonomía universitaria. La Universidad está en la doble condición de *ser instituida* por algún poder o estamento heterónimo (el papa, el rey, el Ministerio de Educación) y, al tiempo, es el lugar de autoridad que *instituye* el conocimiento científico. Esto es, análogamente, está ligada a la soberanía del estamento que la instituye —y por eso tiene que atender un orden establecido—, pero debe tener garantizada la autonomía. Feinberg afirma: “La autonomía local es delegada; la soberanía es básica y no se puede derivar. La soberanía es, en un sentido, una fuente última de autoridad” (1988, p. 48).

¿Quién/qué autoriza a la Universidad para autorizar? ¿Cómo se despliega ese movimiento de ‘dación’ de poder, autonomía? Agamben, en una sección de *Estado de excepción*, se pregunta por la autoridad. Para comenzar, afirma que

El concepto *auctoritas* se refiere a una fenomenología jurídica relativamente amplia que tiene que ver tanto con el derecho privado como con el derecho público. [...] En el ámbito privado, la *auctoritas* es la propiedad del *auctor*, es decir, de la persona *sui iuris* (el *pater familias*) que interviene —pronunciando la fórmula técnica *auctor fio*— para conferir validez jurídica al acto de un sujeto que por sí solo no puede llevar a cabo un acto jurídico válido. [Así] la *auctoritas* del padre “autoriza”. (2005, p. 140)

Ahora bien, la fórmula *auctor fio* “parece implicar no tanto el ejercicio voluntario de un derecho sino la realización de una potencia impersonal en la potencia misma del *auctor*” (2005, p. 142). A partir de este elemento, podría decirse que lo que nace como un acto del *pater familias* en el ámbito privado, invoca una “potencia impersonal”

que apela a la dimensión pública de la autorización. En este sentido, explica Agamben: “En el derecho público [romano] la *auctoritas* designa [...] la prerrogativa más propia del senado. Sujetos activos de esta prerrogativa son, por lo tanto, *patres*” (Agamben, 2005, p. 142). Para ilustrar esta idea, este filósofo propone una analogía entre la autorización del *pater* y la autorización del senado. El senado ratifica las decisiones populares (*potestas*), por ejemplo, sin que ello implique

[...] que el pueblo deba ser considerado como un menor respecto del cual los *patres* actúan como tutores: lo esencial es más bien que inclusive en este caso se encuentra aquella dualidad de elementos que en la esfera del derecho privado define la acción jurídica perfecta. (Agamben, 2005, p. 143)

En suma, la *auctoritas* se explica por una fórmula (*augeo*) —*auctor fio*— pronunciada por un *pater familias* en el ámbito privado, por unos *patres*, en el derecho público; que crea/hace existir una realidad. Esta analogía “no concierne a las figuras singulares [*pater familias*, *patres*/senadores] sino a la estructura misma de la relación entre los dos elementos, cuya integración constituye el acto perfecto” (Agamben, 2005, p. 143).

Así, la autoridad —desde esta perspectiva— es un asunto del resorte de la esfera privada, que, de otro lado, pasa al plano de la actividad instituyente, por medio del establecimiento de una ley o de un acto jurídico. Por otro lado, la autoridad, la fuente de validez performativa de un acto o de un individuo, puede entenderse también como un ejercicio de “habilitación” para el desempeño de una actividad o de una investidura; no solo a partir de los tránsitos de la administración de la vida privada a la vida en común —que, en Agamben, son análisis recurrentes para entender la teología política—.

Ahora bien, vista con esta lente, la Universidad entraña autonomía —en el sentido de delegación que explica Feinberg— que ha sido delegada por una institución ulterior; pero conlleva, asimismo, el legado de autoridad, por esto le debe su autonomía al poder soberano (Feinberg); al tiempo, empero, *instituye* (tiene la autoridad para ello). ¿Cómo podemos comprender esta doble situación? ¿La Universidad es instituida por despliegue soberano de otro poder o es autoinstituida? La evidencia histórica nos muestra que se trata de lo

primero: la Universidad tiene una autonomía por *derecho*, delegada soberanamente por otro estamento.

Si esto fuera *meramente* así, las reglas de juego de la autonomía universitaria deberían ser más estables y, sobre todo, menos abiertas al debate —dentro de lo que permiten los vaivenes históricos—. Pero lo que sucede es lo contrario: la idea de la autonomía universitaria está constantemente en conflicto. No solo es una discusión abierta y, al parecer, interminable en el mundo universitario, sino que además se le comprende desde orillas distintas y, en ocasiones incluso, contradictorias: se identifica la lucha por la autonomía con la solicitud de aumento presupuestal, o con la libertad de cátedra y de investigación (al tiempo, se siguen a pies juntillas los mecanismos heterónomos de estandarización de la ciencia y su evaluación).

¿A qué puede deberse esta “agitación” siempre presente cuando se habla de autonomía universitaria? Castoriadis da una pista:

Como el objetivo del autogobierno es no aceptar ningún límite externo, el verdadero autogobierno implica autoinstitución explícita, lo que presupone, por supuesto, el poner en cuestión la institución existente. El proyecto de autonomía colectiva significa que la colectividad, que solo puede existir como instituida, reconoce y recupera su carácter institutivo explícitamente, y se cuestiona a sí mismo y a sus propias actividades. (1991, p. 20)

Entonces ¿cómo conviven estas dos condiciones o formas de autonomía en la Universidad? Ciertamente la Universidad es *instituida*, no es autoinstituida, está bajo el amparo de otra entidad que le otorgue autorización-autoridad; digamos, está sujeta de un “movimiento de arriba hacia abajo”. A la vez, está constantemente en el movimiento “de abajo hacia arriba”, reflexivo frente a —o contra— “el límite externo”, “la institución existente”. ¿De dónde procede esta potencia, este movimiento de abajo hacia arriba? ¿Cómo se explica esta doble condición? Más aún, ¿qué implica? Se *explica* porque el movimiento de abajo hacia arriba es del conocimiento que es autónomo —como bien común, como conocimiento vivo— y este es el objeto material de la Universidad. Por eso no puede renunciar a esa “pulsión” de autonomía.

La categoría *conocimiento vivo* la tomo de Roggero, con ciertas libertades. En *La producción del conocimiento vivo* (2011), este autor

desarrolla esta idea con base en la intuición marxista del ‘intelecto general’, que se encuentra en el llamado *Fragmento de las máquinas* (Marx, 2005). En ese “borrador”, Marx explica el intelecto general como el conocimiento que se ha producido colectivamente; es el punto hasta el que la ciencia y la tecnología han progresado gracias al desenvolvimiento del saber, no de *este* o de *aquel* investigador, sino de la humanidad, es el *saber social* (cf. pp. 229 y ss.). El conocimiento vivo, en lectura de Roggero del intelecto general, es todavía más: son los bienes comunes del conocimiento que incluso desbordan los encuadres epistemológicos —y de la meritocracia— propios de las instituciones. Se podría decir —y aquí mi comprensión del concepto (Vargas, 2014)—: son *los saberes* que se pueden encontrar tanto dentro como fuera de los encuadres de validación científica. En el caso de los conocimientos que “entran en el circuito” del conocimiento científico, es decir, de los que se ocupa la Universidad, evidentemente hay procesos de validación epistemológica; procesos que, a su turno, están en constante crítica y renovación. Volveré sobre esta idea más adelante.

Ahora bien, el problema de los análisis sobre autonomía universitaria es que se toma una *característica del conocimiento* como si fuera una *característica de la institución*: el conocimiento es autónomo —es autopoietico y es bien común—; la institución, por su parte, tiene una autonomía *otorgada* y en el horizonte, pero rara vez actualizada-completada. Lo que permanece como motor de la búsqueda de la autonomía universitaria es la potencia del conocimiento vivo; pero no la naturaleza misma de la institución universitaria en *cuanto institución*.

Para la Universidad, el “albergar” el conocimiento autónomo autoinstituido —es decir, el conocimiento vivo, que halla *institucionalidad* en la Universidad— condiciona su autonomía (digamos, por derecho) de tal forma que nunca llega a actualizarse ni a alcanzarse del todo, precisamente por las necesidades renovadas que impone la autonomía del conocimiento vivo. Este la impulsa para prefigurar su dinámica y para comprender las actualizaciones de su definición. En este sentido, la autonomía de la Universidad tiene una orientación teleológica.⁵

5. Otra forma de entender esta idea de la autonomía como *thelos* podemos encontrarla bajo el concepto de *potencia del pensamiento* de Agamben (2007, pp. 354 y ss.). Análogamente, la Universidad alberga en su seno una potencia que es actividad y en ello reside la apertura constante de la autonomía universitaria, la falta de definición final.

CONOCIMIENTO VIVO Y ACCIÓN POLÍTICA

En la investigación se encontró que la autonomía del conocimiento vivo se explica a partir de la categoría *bien común* (Hess y Ostrom, 2016; Ostrom, 1990). Los comunes son recursos que están a disposición de todos y, en el caso de los comunes del conocimiento, a diferencia de los recursos naturales, no se agotan con su uso, sino que aumentan (Rullani, en Blondeau *et al.*, 2004). Ahora bien, dado que el conocimiento se ha insertado como base de la productividad, en el capitalismo cognitivo, su definición como bien común es también una *apuesta política* contra las formas de mercantilización que supone la imposición de barreras para el acceso y el uso (Roggero, 2011, p. 123).⁶ En palabras de Sterling, “El conocimiento sólo es conocimiento. Pero el control del conocimiento; eso es política” (citado en Roggero, 2011).

Actualmente, una de las formas más efectivas de control del conocimiento se encuentra en el control de la Universidad, en su corporatización, en la taylorización del conocimiento. Subvertir el control del conocimiento es lo que lo configura como bien común y eso es una *acción política*. Ciertamente, una acción política es la movilización o la protesta en las calles. Pero ¿cuál es la acción política *propia* del conocimiento? El conocimiento vivo toma forma institucional —como conocimiento científico, a partir de los encuadres epistemológicos— en la Universidad; por lo cual, reivindicar la institución universitaria es defender el cultivo del saber sin lucro, es *estudiar más*, estudiar sin coacción temática o con miras a la renta exclusivamente. La institución que puede hacer eso, por su naturaleza, por su objeto misional, es la Universidad. También es cierto que se puede apostar, políticamente —como se recapituló al comienzo— por la fuga. Sostengo que esta alternativa deja sin aparataje, sin “plataforma habilitante” al conocimiento vivo que halla en la Universidad un lugar definido desde donde hacer la subversión y la resistencia, con efectos política y epistemológicamente estables.

¿En qué sentido la Universidad es “plataforma habilitante”? El conocimiento, de naturaleza autopoiética, autónoma y común, requiere de la Universidad como lugar instituido y como lugar de validaciones de sus posibilidades y rendimientos. Ciertamente hay

6. El autor afirma que el conocimiento “no es común como algo que es dado y existente de antemano, sino que se convierte en común en la producción del trabajo vivo y en la organización de la forma autónoma de la relación capitalista” (Roggero, 2011, p. 123).

saberes — como mencionamos — que forman parte de lo que Roggero llama *conocimiento vivo* pero no de los conocimientos que se hallan dentro de los encuadres epistemológicos. Esto es, no es solo gracias a la Universidad que el conocimiento se genera y se comparte, puesto que el conocimiento tiene un carácter común tal que, cuanto más se usa, más crece. Sin embargo, en la Universidad se surten procesos académicos que permiten su validación y preservación, dado que cuenta con los mecanismos epistemológicos y, digamos, sociales para ello.⁷ Un buen ejemplo de esto son los campos disciplinares emergentes que nacieron en la movilización social y, paulatinamente, han buscado su lugar institucional en la Universidad (Autonomous Geographies Collective, 2010; Baker y Cox, 2011; Cox, 2015): estudios sociales, subalternos, de género, etc. Estas son formas del conocimiento vivo que, a la larga, buscan/hallan un encuadre epistemológico gracias a las herramientas propias universitarias y, con ello, no solo se estabilizan como disciplina, sino que *crean nuevos horizontes de discusión para la racionalidad académica misma*. Naishtat describe esta tensión como un *conflicto de racionalidades*”:

El conflicto de las racionalidades puede plantarse también en relación con los saberes universitarios, en una época en que la idea misma de saber autofundado y de la universidad como lugar de la razón y de la totalización del saber se encuentra cuestionada. [...] El giro postmetafísico de la filosofía repercute interiormente en la universidad dando a su unidad un carácter problemático. (Naishtat *et al.*, 2001, p. 7)

Sin embargo, al tiempo que hallamos esta tensión intracientífica, vemos que tales cuestionamientos se plantean, precisamente, en donde es posible generar una discusión “estable”, con consecuencias de encuadres disciplinares que doten a los saberes de herramientas de autocomprensión. Un buen ejemplo de esto es la reflexión que hace Hoyos sobre los discursos “disruptivos” en el mundo universitario.

7. Es importante tener presente que en los procesos de validación epistemológica, propios de la actividad académica en la Universidad, no se califica un saber como verdadero o falso, sino que se valida dentro de unos marcos de comprensión científica que, por un lado, atienden a las llamadas *epistemologías regionales* —que intentan superar la clásica pugna entre ciencias duras y ciencias sociales y humanas, y por otro lado, tales marcos están en constante crítica, renovación y reconstrucción.

Si la universidad no es capaz de acoger diversas concepciones del bien, quienes disientan de la universidad moderna tendrán que escenificar en la sociedad civil una especie de “guerra de guerrillas” cultural contra un sistema dogmático o instaurar en ella un pensamiento nómada. Pero, por otro lado, parece que también los genealogistas, críticos radicales del sistema universitario en cuanto tal, *tienen que someterse a él si quieren contar con el auditorio que necesitan sus discursos fragmentados para tener algún sentido.* (Hoyos, 2013, p. 23, énfasis añadido)

El *auditorio*, el espacio de validación, conservación, producción y reproducción del conocimiento científico es la Universidad. Sin ella, el conocimiento vivo carece de un marco que le procure estabilidad y perdurabilidad. Entonces, cuando se piensa en la defensa de la autonomía de la Universidad, en últimas se ha de abogar por la defensa del conocimiento como bien común, desde su lugar institucional. Esto es, precisamente, lo que está en cuestión en los tiempos que corren: la acción política en el campo del conocimiento —del bien común—, en la institución universitaria, que debe resistir. Podríamos decir: la acción política en relación con el problema sustancial de la Universidad no es parar el estudio, no es bloquear los espacios de trabajo, de aprendizaje y de investigación, sino cultivar más el conocimiento, *estudiar más*: eso es lo revolucionario.

¿Cómo se da dicha resistencia? La categoría *acción política* da luces para comprender ese movimiento. Virno (2003b) teoriza sobre la acción política “en tiempos de desencanto” (es decir, al margen de las formas estatales-modernas-contractualistas de la política), que tiene su potencia en el *carácter ambivalente* de la sujeción biopolítica.

La ambivalencia de la sujeción —como control biopolítico— es el campo abierto de la acción política, según Virno: “El intelecto público es el tronco unitario del cual pueden brotar tanto formas de protección horribles, como formas de protección capaces de procurar un bienestar real —en la medida en que, como se dijo, nos salvaguardan de las primeras” (2003b, p. 40). El intelecto general, el conocimiento, se debe convertir en una efectiva esfera pública, esto es, “un espacio político en el cual los muchos puedan ocuparse de los asuntos comunes” (p. 40).

Los conceptos de *esfera pública* y *acción política* son centrales para comprender la dimensión política del conocimiento vivo (y, gracias a

este, de la Universidad). Lo que este autor entiende por esfera pública hace eco crítico de otras teorías políticas (Arendt, 1993, por ejemplo), pero parte del hecho de que la composición de la subjetividad colectiva no es la que sirve de base a la teoría política liberal de los siglos XIX y XX; esto es: ni *esfera pública* ni *acción política* pueden comprenderse como formas políticas de un “pueblo” (unitario, articulado), sino de una “multitud”. Esta es la subjetividad colectiva que se articula en medio de un orden político, cuya estructura no tiene como fundamento la centralidad del Estado y sus elementos constitutivos, como la idea de pueblo, de orden, de soberanía, de contrato social. Más bien tiene una estructura de imperio, en el sentido descrito por Negri y Hardt (2005).⁸

¿Cómo es la esfera pública de una multitud? ¿Cuáles son sus acciones políticas? Ambas se definen como formas no estatales “lejana[s] de los mitos y los ritos de la soberanía” (Virno, 2003a, p. 40). Hardt y Negri muestran que, desde la tesis del imperio, la acción política de la subjetividad colectiva no funciona con formas representativas —por ejemplo, se pondrían en cuestión, en este marco de comprensión, las manifestaciones, marchas, etc., *contra el Estado*—.

Las acciones políticas son formas de resistencia que operan con la misma dinámica y se mueven al mismo ritmo del imperio, esto es, horizontalmente y sin centros de mando. “En la actualidad, los mismos movimientos y tendencias constituyen tanto el ascenso como la decadencia del imperio” (Hardt y Negri, 2005, p. 395). Las acciones políticas son “parásitas” de las formas del poder y su efectividad reside en hacer resistencia a estas formas de poder usando sus mismas estructuras: “en el imperio continuamente emergen las resistencias a la autoridad. [Pero] la decadencia y caída del imperio no se definen como un movimiento diacrónico, sino como una realidad sincrónica” (p. 406).

8. Según estos autores, las formas políticas en imperio exponen una profunda transformación en términos de delimitaciones, toda vez que se desplaza la identificación de un país, entidad o sujeto que “tenga” el poder. Además, los Estados-nación en el imperio adoptan un estatuto nominal y pierden toda soberanía operativa (basta mencionar que los gobiernos deben adoptar políticas de Estado determinadas por las dinámicas globales del mercado), con lo cual se pone en marcha una sujeción biopolítica (la producción de capital no es disciplinar sino que atrapa todas las dimensiones humanas); todo esto como consecuencia de la desaparición de los bordes que separaban las disposiciones políticas y los modelos económicos.

Esta idea de una forma sincrónica de acción política la encontramos también en el análisis de Virno, quien en este sentido afirma: “es preciso elaborar un modelo de acción que precisamente permita a la acción nutrirse de lo que actualmente determina su bloqueo. El propio interdicto debe transformarse en su salvoconducto” (2003b, p. 89).

La Universidad, uno de los lugares por antonomasia de habitación del intelecto general, enfrenta, pues, este reto. No es una institución política, sino de conocimiento. Pero el conocimiento, con base en lo que explican Roggero y Virno, entraña, ahora más que nunca, un posicionamiento, una apuesta o un horizonte político. La condición ambivalente del intelecto general, incluso visto desde su cara institucionalizada en la Universidad, abre el horizonte de la acción política.

Para el conocimiento, como bien común, la acción política se cifra en las *prácticas del saber* que persiguen la liberación del sistema productivo y la reivindicación del conocimiento vivo. La acción política en el conocimiento, en la Universidad, reclama un despliegue de la “multitud” de los cognitarios que, alejados de las formas productivas, sean capaces de reivindicar el estudio por el estudio mismo; y que, al tiempo, se pueda beneficiar de los encuadres institucionales para el cultivo del saber —si se quiere, haciendo eco del comportamiento parasitario que describen Hardt y Negri—. Allí reside la acción política de resistencia que la Universidad debe ejercer con respecto a la sujeción de la productividad, es decir, en las prácticas del saber que reivindican el conocimiento como bien común. Esta resistencia, insisto, encuentra mayor estabilidad en la institución universitaria como arconte, garante y vehículo epistemológico de esas prácticas del saber como bien común, como *institución de lo común*.

Bien podemos pensar que la Universidad está desgastada: los embates, los cercos, las cooptaciones han estado presentes desde su génesis. El cerco a la autonomía universitaria que se cierne actualmente, el de convertirse en dispositivo de la estructura productiva, tiene características biopolíticas que retan aún más la subversión de ese estado de cosas. Tendríamos que apelar a la potencia del conocimiento, y a la idea de la Universidad como arconte de ese conocimiento, para renovar la fe en ella: la autonomía del conocimiento es una pulsión autopoietica que impulsa la idea teleológica de autonomía universitaria (esta es horizonte abierto). Abordar ese horizonte supone una acción política de defensa del conocimiento como bien común.

LA ACCIÓN POLÍTICA ES LA REAPROPIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La idea que he desarrollado en este texto tiene, como base, una renovación por la fe en la Universidad. Su situación actual nos impone la tarea de pensar en ella como institución de los comunes del conocimiento, siempre que se revise la idea de autonomía universitaria como un horizonte abierto y teleológico.

El fundamento teórico de esta apuesta está en las dos formas de autonomía que se encuentran en la Universidad: la autonomía del conocimiento y la autonomía institucional. Esta segunda forma funge como institución de lo común, por revestir la “autoridad para autorizar” el conocimiento científico, dado que la Universidad tiene la misión de orientar y administrar los controles epistemológicos —siempre abiertos a la crítica, sin duda—.

En este sentido, la Universidad ha de ser la institución de los bienes comunes del conocimiento; es decir, con apertura a campos del conocimiento emergentes, pero sin abandonar la infraestructura epistemológica que entraña y que le dota de autoridad instituyente, en el sentido de Agamben, esto es, la Universidad confiere validez —para el efecto académico: validez epistemológica— a los actos realizados por un agente y, con ello, crea una realidad reconocida y estable. La institución universitaria es un “contendor articulado”, opera el gobierno de los bienes comunes del conocimiento y de su autonomía. Además, y por tener este objeto en su entraña, opera con una idea de autonomía institucional que es horizonte abierto —no realización en acto—.

Dicho contenedor articulado está, empero, sujeto a reconfiguraciones constantes. En ello consiste la idea de autonomía universitaria como horizonte abierto. Lo que pase con esa apertura es el reto de la Universidad, a saber: la acción política contra la naturalización de la cooptación productiva, la defensa del espacio de pensamiento que supone la institución universitaria para la sociedad, tanto en términos investigativos (cuestionar la hegemonía de los estándares de evaluación científica) como formativos (recuperar la función deliberativa en los procesos educativos). La acción política en el conocimiento es la defensa de su autonomía es la reapropiación de la institución universitaria.

REFERENCIAS

- Blondeau, O., Dyer-Whiteford, N., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Moulier Boutang Y. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo Sacer 1, II*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias*. Adriana Hidalgo.
- Aguado-López, E. y Vargas, E. (2016) Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 69-88.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (trad. de R. Gil). Paidós.
- Aristóteles. (1998). *Política*. Alianza.
- Autonomous Geographies Collective. (2010). Beyond scholar activism: Making strategic interventions inside and outside the neoliberal university. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 9(2), 245-275.
- Berardi, F. (2007). *El sabio, el mercader y el guerrero*. Acuarela y A. Machado.
- Borrero, A. (2005). La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y teórico. *Uni-pluri/versidad*, 5(1), 1-11.
- Borrero, A. (2008). *La universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo 1*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castoriadis, C. (1991). *Philosophy, Politics, Autonomy. Essays in political philosophy*. Oxford University Press.
- Castoriadis, C. (2006). *Lo que hace a Grecia: de Homero a Heráclito*. Fondo de Cultura Económica.
- Cowart, B. (1962). The development of the idea of university autonomy. *History of Education Quarterly*, 2(4), 259-264.
- Cox, L. (2015). Scholarship and Activism: A Social Movements Perspective. *Studies in Social Justice*, 9(1), 34-53.
- Baker, C. y Cox, L. (2002/2011). 'What have the Romans ever done for us?'. *Academic and activist forms of theorizing*. Into.
- Edu-Factory y Universidad Nómada (comp.). (2010). *La universidad en conflicto*. Traficantes de Sueños.
- Feinberg, J. (1988). *Harm to self: The moral limits of the criminal law*. Oxford University Press.

- Fernández, J., Urbán, M. y Sevilla, C. (coords). (2013). *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Akal.
- Follari, R. (2008). *La selva académica*. Homo Sapiens.
- García de Enterría, E. (1988). La autonomía universitaria. *Revista de Administración Pública*, 117, 7-22.
- Giménez, E. (2016). *Malestar. Los investigadores ante su evaluación*. Iberoamericana Vervuert.
- Hardt, M. y Negri, T. (2005). *Imperio*. Paidós.
- Hardt, M. y Negri, T. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press.
- Hess, C. y Ostrom, E. (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Traficantes de Sueños-Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Editorial Eafit.
- Internacional Situacionista. ([1966] 2008). *De la miseria en el medio estudiantil*. Ediciones El Viejo Topo.
- Jaramillo R. y Mónica M. (2012). El principio de autonomía universitaria como autonomía democrática descentrada. Antecedentes histórico-filosóficos de la evolución ético-política de su concepto. *Revista de Humanidades*, 26, 195-247.
- León, F. (2010). *Las filosofías en la Edad Media*. Biblioteca Nueva.
- Marx, K. (2005). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857–1858, tomo 2*. Siglo Veintiuno Editores. Publicado originalmente en 1953.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857–1858, tomo 1*. México: Siglo Veintiuno Editores. Publicado originalmente en 1953.
- Medina, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(52), 13-37.
- Naishtat, F., García, A. y Villavicencio, S. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue.
- Negri, A. (2016). Lo común como modo de producción. *Transversales*, 38.
- Nieto, A. (1979). Autonomía política y autonomía universitaria. *Revista del Departamento de Derecho Político*, 5, 79-90.
- Onfray, M. (2010). *Manifiesto arquitectónico para la Universidad popular*. Gedisa. Publicado originalmente en el 2006.

- Ostrom, E. (1990) *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. UNAM-CRIM-Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, C. (2012). *La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo*. http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2931:la-universidad-en-las-brumas-del-capitalismo-cognitivo&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81
- Restrepo, C. (2013). La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada. En *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis* (pp. 85-101). Universidad Pontificia Bolivariana-Universidad Católica de Oriente.
- Restrepo, C. (2014). Universidad-biopolítica. Razones para las nuevas luchas estudiantiles. *Educación y Ciencia*, 17, 55-67.
- Rodríguez R. y Briceño, S. (2013). Dos ensayos de filosofía social sobre la autonomía de la universidad. *Revista Academia*, 12(27), 261-274.
- Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge*. Temple University Press.
- Roggero, G. (2013). La revolución del conocimiento vivo (trad. de E. J. Vargas). *Debates*, 65, 53-55.
- Vargas, E. J. (2014). Acceso abierto e instituciones de lo común. Acción política en la academia latinoamericana. *Crítica y Emancipación*, 7, 12, 357-400.
- Vargas, E. J. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 139-157.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Vercellone, C. (2005). *The hypothesis of cognitive capitalism* [ponencia]. Historical Materialism Annual Conference. Birkbeck College y SOAS, UK. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/36/41/PDF/The_hypothesis_of_Cognitive_Capitalismhall.pdf
- Vercellone, C. (ed.) (2006). *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca post-fordista*. Manifestolibri.
- Vercellone, C. (2007). From formal subsumption to general intellect: Elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism. *Historical Materialism*. 15, 13-36.

- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo, renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.
- Virno, P. (2003a). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2003b). *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*. Traficantes de Sueños.
- Virno, P. y Hardt, M. (eds.) (1996). *Radical Thought in Italy. A Potential Politics*. University of Minnesota Press.

PARTE 2.
HORIZONTES ABIERTOS

Una aproximación a la investigación en la Universidad

Guillermo Bustamante Zamudio

Lo que se le exige a una hipótesis de trabajo es
una gran capacidad discriminadora.

JEAN-FRANÇOIS LYOTARD

En el título se habla de *aproximación*, pues la perspectiva puesta en juego proviene de cuatro investigaciones grupales cuyos *corpora* son —o parecen— restringidos: la primera (2014) analizó 24 tesis de estudiantes de un programa de licenciatura; la segunda (2015) analizó diez propuestas de investigación de maestros en ejercicio para optar a incentivos en investigación otorgados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, de Bogotá; la tercera (2016) analizó las clases que, durante un semestre, se dictaron en seminarios de maestría sobre investigación educativa; y la cuarta (2017) analizó tres tesis (de pregrado, especialización y maestría) sobre el arte en la escuela. Con todo, pensamos que, para ciertos objetos de investigación, los casos particulares tienen valor paradigmático “del que se pueden extraer consecuencias que valen para lo general, para el género” (Miller 1985/2010, p. 356).

Aquí nos serviremos de los conceptos utilizados en esas investigaciones y de los que intentamos desarrollar, con el fin de sugerir una formalización y una caracterización de modalidades de investigación en el ámbito educativo.

CAMPO DE PRODUCCIÓN Y ESFERA DE LA PRAXIS

De entrada, la palabra *investigación* merece una ubicación, pues se le llama así prácticamente a cualquier procedimiento. Con el mismo nombre denominamos a lo que hace el Trinity College (que ha producido 35 premios Nobel) y a lo que hacemos los profesores en la universidad pública en Colombia para ganar puntos en el escalafón (con toda la gama de calidad posible). O sea que vale preguntarse si la extrañamente denominada *investigación educativa* le tributa a una esfera de la praxis humana (Bajtín, 2012), es decir, a una esfera “de objetos y sentidos” (p. 270), o a un campo, es decir, a un sistema conformado por la oposición y el agregado de sus agentes, los cuales están determinados por su lugar —no por sus propiedades “intrínsecas”—, el cual define su participación en los temas y problemas del campo cultural (Bourdieu, 1975).

Pues bien, las esferas de la praxis suelen recontextualizar (Bernstein, 1990) los productos de los campos, es decir, los transforman en función de contextos específicos. Es el caso de la educación, que no produce el conocimiento que pone en juego (razón por la cual es una inexactitud hablar del “campo educativo”). Las matemáticas, la historia, la biología, la filosofía, la física, etc. no se inventaron en la escuela; ella constituye una esfera de la praxis que dice poner en contexto algunos saberes generados en sendos campos de producción simbólica (Bernstein, 1990). Eso dice la escuela, pero hace muchas cosas (por ejemplo, recontextualiza productos de otros campos) que perfectamente pueden ir en sentidos distintos. Si en su seno se produce algún conocimiento (¿por la institución educativa o por trabajar en el campo?), este no se conquista en el mismo momento en que se enseña. Y obviamente que algo aprende el maestro como producto de su trabajo (mañas, entre otras), pero esto, que es concomitante con las prácticas humanas (estamos forzados a tener alguna representación de lo que hacemos), no cuenta entre los saberes “a enseñar”. También el alumno aprende otras cosas a partir de los vínculos dados en la institución educativa (en relación con el matoneo, pongamos por caso),

pero tampoco esos saberes cuentan entre aquellos cuya escogencia histórica otorga la dignidad de ser enseñables.

La escuela recontextualiza en atención, por ejemplo, a los niveles educativos: no es lo mismo enseñar ciencias en el bachillerato, la profesionalización o el posgrado. Estas preocupaciones son propias de la recontextualización, no del campo de la ciencia al que se alude.

Decir que la escuela es una esfera de la praxis no es ni bueno ni malo: la explicación intenta prescindir de juicio moral (no así las personas). La diferencia entre producción simbólica y recontextualización no señala calidades distintas, sino cualidades; no señala grados, sino especificidades; no se establece de cara a la misma legitimidad. Esta caracterización de la especificidad de la escuela nos permite hacer diferencias que, en este trabajo, son necesarias.

Para diferenciar entre producción simbólica y recontextualización, veamos dos casos: el tiempo y los conceptos.

EL TEMPO

Mientras la recontextualización tiene un ritmo marcado por la pragmática social (el año lectivo, el semestre, la política educativa, el paro...), el campo de producción simbólica tiene un tempo marcado por las posibilidades internas de la teoría. En ese sentido, dice Jean-François Lyotard: “las reglas de juego de la ciencia son inmanentes a ese juego” (1979/1993, p. 60). Así, habrá una vacuna contra el coronavirus si la lógica de la disciplina lo permite y en el tiempo que requiera, no en función de la prisa actual dado que ha sido declarada una pandemia.

De esta forma, los grupos de investigación aceptados por el Ministerio de Ciencias en gran medida están supeditados a (y son portadores de) criterios políticos: gestión de recursos económicos, adscripción institucional, administración de turno, privilegio gubernamental —mundial, nacional o regional— por ciertos temas, etc. Ayer, la institución que otorgaba el “reconocimiento” a los grupos era un departamento administrativo (Colciencias), hoy es un ministerio... pero otro gobierno puede revertir esa decisión.

Ahora bien, que el asunto funcione a través de una esfera de la praxis no le impide tributar a la producción simbólica, pero tampoco lo garantiza... podría ir en cualquier sentido. Véase el caso de

las *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales* (2014), emitidas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, donde las “ciencias sociales” desaparecen a favor del “buen vivir” y muy poco queda del rigor propio de la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología. Seguramente en las instituciones responsables de la educación se verifica un “mal vivir” y se echa de menos una función atribuida a la escuela; entonces, se convierte en “contenido” algo que no puede producirse más que como efecto.

Con todo, la esfera de la praxis actúa sobre el conjunto de la teoría, no sobre sus partes, ni sobre sus posibilidades internas; o sea, no es que ahora las ciencias sociales apunten al “buen vivir”, sino que ellas han sido obliteradas en ese documento de política educativa.

Más allá de que a los investigadores se los incentive, profesionalizando la función, estimulando económicamente a grupos o a centros de investigación, introduciendo la investigación como política de Estado, etc., no se puede acelerar la teoría; tampoco si el estímulo es negativo, como en el estereotipo fílmico de un sabio amenazado para que produzca un hallazgo científico. La disciplina se transforma en función de sus medios internos (“es interno todo cuanto hace variar el sistema en un grado cualquiera” [Saussure, 1987, p. 40]). Claro que las esferas de la praxis, por asuntos políticos, pueden privilegiar o condenar ciertas vetas de investigación, pero —insisto— es algo que no puede operar sobre las partes de la disciplina. De esta suerte, se puede hacer una diferencia que está presente en Bourdieu (2003, p. 87), pero que el autor no sostiene recurrentemente. Se trata de la diferencia entre tensión y presión. La *tensión* es una fuerza interna, determinada por el campo de producción mismo; la *presión* es una fuerza externa, ejercida desde otros lugares sociales con los que el campo de producción se relaciona. Cada una determina un *tempo* diferente. Y como las mismas instituciones o personas pueden ejercer ambas fuerzas, se hace complejo a veces establecer la diferencia que, no obstante, es fundamental.

LOS CONCEPTOS

En el campo, los conceptos crean una red solidaria; se requieren mutuamente, forman un sistema. Gracias a esta propiedad, muchas veces se producen categorías que luego pueden perder su correlato; el éter, por ejemplo, se concibió como el medio por el que se

propagaba la luz, toda vez que se la consideraba una onda; es decir que se necesitó en la física para mantener la oposición onda/partícula. Pero después, bajo la concepción corpuscular de la luz, este concepto se volvió innecesario. Y lo contrario: si en este momento retiramos el concepto de fotón, la física cuántica se viene abajo.

Las teorías crean conceptos —estos no “señalan” hacia cosas de la realidad—, en función de las redes conceptuales. Por eso, es distinta una lista (pensemos en el número de “competencias” que se traen a cuento en la educación) a lo que resulta de aplicar unos criterios (la lingüística, por ejemplo, solo maneja una competencia). A propósito de la redefinición del estatuto de Plutón en el sistema solar, un artículo de una revista (*Semana*, 2006, pp. 106-107) afirmó que, en adelante, en los colegios, no se repetirá la retahíla de nueve planetas que comenzaba con Mercurio y terminaba con el sonoro y concluyente Plutón”. Es claro que se piensa en un ámbito donde no predominan los criterios de clasificación, sino las retahílas.

A diferencia del campo, en la esfera de la praxis se pueden superponer nociones excluyentes entre sí. Veamos dos ejemplos relacionados con la investigación en la Universidad: la expresión *investigación acción participativa* y la supuesta oposición entre investigaciones cualitativa y cuantitativa.

Primer ejemplo: para decir *investigación-acción participativa* primero hay que concebir que la investigación es aristocrática, que no se unta de pueblo, que se pretende situada más allá del bien y del mal, que produce *per se* efectos perversos. A esta idea, amañada a todas luces, poco dotada histórica y epistémicamente, se opondría la “buena” investigación que, entonces, debe añadir aquello que, se supone, le falta a la otra: “acción” y “participación”. Tenemos una escena dramática, de buenos y malos, que más bien tramita asuntos políticos, diferenciables —no independientes— de los asuntos del campo de producción simbólica. Es indiscutible que ciertas esferas de la praxis hacen uso político (en toda la gama posible) de los resultados de algunas disciplinas, pero no vamos a botar a la lingüística junto con el Instituto Lingüístico de Verano, a causa del uso que este ha llevado a cabo con el trabajo de aquella. De hecho, las disciplinas actúan (la expresión *investigación-acción* sería redundante), pero con arreglo a la especificidad de su objeto: no se hacen encuestas para establecer el sistema fonológico de una lengua y poder formularle una

escritura, pues “hasta los que hacen de él un uso cotidiano lo ignoran profundamente” (Saussure, 1987, p. 96). En ese caso, la acción de la lingüística no puede ser la de encuestar a los hablantes ni “tenerlos en cuenta”. ¡Pero sí que es necesario preguntarles a las comunidades si quieren que su lengua se escriba y, sobre todo, al precio de la evangelización! Son cosas distintas. No puede haber una lingüística-acción-participativa, pero toda acción política, por definición, es acción-participativa. Y cuando en dialectología se encuesta a los hablantes, no es como depositarios de un saber por sistematizar, sino como portadores de unos elementos estructurales de los cuales no tienen por qué tener conciencia. Entonces, la investigación-acción participativa luce inscrita en una esfera de la praxis que, en respuesta a ciertos usos censurables de las ciencias, monta una respuesta y usa, a su vez, ciertas disciplinas; por lo tanto, el estatuto de lo producido en su nombre habrá de establecerse caso por caso.

Veamos el otro ejemplo. Cuando a la investigación se le agrega el adjetivo cualitativa se pretende sustituir a —o ir más allá de— la perspectiva que se objeta: la cuantitativa. Se trata del viejo truco de inventar un enemigo para justificar la propia existencia. Creer que hay “investigación cuantitativa” es etiquetar todo un trabajo a partir de una decisión parcial, toda vez que medir no es algo que se decida a escala de la cantidad: toda decisión de medir es —digamos— “cualitativa”.

La oposición cuantitativo/cualitativo monta una escena dramática de buenos (aquellos que tienen en cuenta la dimensión humana y social no mensurable) y malos (aquellos que reducen al hombre a ser un número) “[...] el hombre es lo que escapa al número. Todo lo que se mide es inhumano, todo lo que la medida invade es algo que le ha sido arrancado al hombre” (Levi-Strauss, 1961/1979, p. 9). En realidad, tales estilos no existen. Y no se discute que haya acciones políticas que usan el número para oprimir; o ciertas investigaciones en educación que, con el uso del número, “imitan los signos externos de la cientificidad”, como dice Bourdieu (2003, p. 61). Y aunque parezca necio oponer, al uso del número para oprimir, la falsa dicotomía cualitativo/cuantitativo, se trata de un ejercicio que tiene sus beneficios. Pero cuando a lo político se le responde en el plano político y, para ello, nos servimos del saber, posiblemente tengamos una política más seria, con propuestas más enriquecidas. Pero, si pretendemos

responder a lo político en el ámbito del saber, ni hacemos buena política ni construimos saber, así quedemos satisfechos.

La recontextualización se mueve en un vasto abanico en relación con el saber: va desde la mayor consideración por la gramática de la disciplina para ponerla en otro contexto (educativo, divulgativo, aplicativo), hasta la indiferencia casi total hacia esa gramática, pero, eso sí, en su nombre (siempre y cuando este tenga prestigio). Así, mientras en la escuela la historia se puede hacer ver —según señala Estanislao Zuleta (2001)— como un listado de detalles, anécdotas, presidentes y próceres, en la disciplina correspondiente, en cambio, es un conjunto muy complejo de relaciones, no de pormenores sin contexto, ni de leyendas pintorescas, ni de personas especiales; es decir, es algo inteligible si se hace un largo trabajo en el marco de la gramática de la disciplina. Esto no quiere decir que, en algún momento, el maestro no pueda recurrir a imágenes o a historietas, pues lo importante es el rumbo que trazan sus acciones: la sensibilidad o la inteligibilidad, verificable solo *a posteriori*.

Es posible diferenciar entre la investigación y su recontextualización en una esfera de la praxis como la educación. La palabra *investigación* no siempre ha servido de sustento a los discursos educativos: antes, los profesores universitarios tenían que seguir a una autoridad; más adelante, su compromiso era saber; actualmente, su labor incluye la investigación, de acuerdo con la Ley 30. Y esta investigación, por virtud de los procesos de acreditación, se clasifica en “investigación formativa” e “investigación en sentido estricto” (Restrepo, 2003, p. 1). Dejemos de lado la consecuencia de que la formativa no sería —por oposición a la otra— una investigación... quedémonos solamente con que es una clasificación ¡con arreglo a los niveles educativos!: “más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad” (2003, p. 1). Por supuesto que después vendría una norma a alterar esto, por otra vía igual de disparatada: el Decreto 916 del 2001 habla de maestrías de profundización y de investigación: “Las maestrías tienen como objetivo ofrecer programas académicos de formación avanzada, en procesos de investigación o de profundización del conocimiento [...]” (artículo 12). Así, las actuales “maestrías de profundización” tienen —hasta cierto punto— el sentido que antes se asignaba a la especialización.

O sea que en el ámbito universitario actual tenemos la investigación ¡por norma!, algo ajeno al campo de producción; no es de extrañar, entonces, la injerencia de cuestiones ajenas al saber a lo largo de toda su tramitación.

LA PROPUESTA

Intentaré describir las maneras (que solo serían cuatro) como se recontextualiza la investigación. Esto ya es una afrenta para el florilegio de “métodos” que se “ofrecen” en el ámbito educativo, donde la oferta es concomitante con la supuesta libertad del comprador en un supermercado. Pero, en realidad, ¿hay formas de investigar que dependan de los buenos propósitos y no de la especificidad del objeto de conocimiento? (más allá de que haya infinidad de investigaciones, de temas, de instrumentos, etc.). El intento de actuar sobre los objetos sin contar con sus propiedades ¿no se llamaría, más bien, magia?

En ámbitos universitarios 1) se “eligen” las investigaciones por temas (por eso se habla de “investigación educativa”); 2) no se atiende mucho a los conceptos que, o se consiguen en el camino (“categorías emergentes”), o ni siquiera se consideran necesarios (incluso se llegan a ver como un obstáculo; la idea es no dejarse atar por ellos... lo que no se dice —lo que no se sabe— es que, a cambio, quedamos atados al sentido común, es decir a las nociones más elementales); 3) se dictan cursos sobre “metodologías” que estarían por encima de las teorías; y 4) se pide —contra todo testimonio histórico— que los trabajos formulen anticipadamente qué tipo de investigación realizarán, escogiendo de entre una oferta cuyo ámbito de consumo es principalmente educativo. ¿Habrán leído Newton o Lévi-Strauss el equivalente a un Briones o a un Cerda para poder hacer su investigación?

En estas recontextualizaciones escolares de la investigación convergen la divulgación de los hallazgos de la ciencia (que ya es recontextualización), y la consideración de la investigación como requisito para ofrecer programas de formación, para obtener el grado, para sostener el estatus de profesor, para acreditar programas o instituciones, para destinar unos recursos de ley, para subir el salario, etc. Y ambas cosas pueden sufrir los efectos de la segunda ley de la

termodinámica: “buscarle el quiebre” a la norma, no beber de la ciencia, pues se puede hacerlo también de otras recontextualizaciones (las cuales pueden haber abrevado de otras recontextualizaciones...), etc.

Asumo una posición para describir este panorama. La posición es algo que no produce la “metodología”, pues la da por hecha y, sin embargo, no está dada (¿acaso están los estudiantes, de entrada, en posición de investigar?) y resulta imprescindible y compleja. Muchos de los estados del arte muestran esta falacia: los hacen personas supuestamente situadas por encima de lo que describen; hablan de todas las posiciones... y no asumen ninguna; en otras palabras, difícilmente pueden entender algo (como el periodista: informa, pero no sabe). Ahora bien, ¿se puede estar por encima?, ¿en un nivel meta-discursivo? Desde cierta teoría del lenguaje la respuesta es negativa: “No hay metalenguaje y no se habla desde el exterior de la cosa o sobre ella, dominándola, sino que lo que se dice forma parte de ésta” (Miller, 1985/2010, p. 136). No en vano, según Ludwig Wittgenstein, mantener consistente la idea de juegos del lenguaje pasa por rechazar la viabilidad de “el juego de los juegos del lenguaje”. La idea de un nivel meta- genera una paradoja: quien hace el mapa de todas las posturas supuestamente tiene las claridades que les faltan a las otras y, sin embargo, la “totalidad” que él encarna puede ser tomada, por cualquiera que también pretenda hacer el mapa, como uno más de los elementos que se van a integrar, subordinar (pero también puede ser ignorado). Y, con frecuencia, termina proponiendo un eclecticismo e incluso un autoritarismo.

Si bien la idea de que hay un amplio abanico de formas de investigar es aparente, obtiene su retribución, pues al denunciar como dominación cualquier intento de introducir un criterio que ponga límite, se legitima un lugar para decir cualquier cosa. Toda estructura (*cfr.* la del lenguaje o la de los juegos) está constituida por un número finito, tanto de elementos como de operaciones; y es eso lo que hace posible un número infinito de frutos. ¿No opera así la investigación? Con ese horizonte, reconozco en la escuela un puñado de formas posibles de recontextualizar la investigación, pero no es una clasificación:

- por autores (aunque los use para ejemplificar). Curiosamente, en la Universidad se suele hablar en términos de aquellos dedicados a un autor (“los habermasianos”), ¡no a una teoría! Y no estamos objetando el papel que ciertos autores cumplen en las disciplinas, sino de que el campo es una modalidad de enunciación delante de otros que hacen linaje;
- tampoco por temas. Las disciplinas no investigan temas, sino que acotan sus objetos y desagregan de los fenómenos aquello que les interesa. La sociología, la historia, la psicología... recortan del fenómeno educativo lo que sus conceptos les permiten y construyen un *corpus*; por eso, también pueden hacerlo en otros ámbitos como la familia, el deporte, etc. ¡Ninguna disciplina tiene por objeto propio la educación!;
- tampoco por metodologías, pues estas les son concomitantes al estatuto de los objetos de investigación (a la causa formal y a la causa material aristotélicas);
- tampoco por “repertorios”. Por un lado, los “repertorios empíricos” (Bourdieu, 2003, p. 46) solo tratan de dar apariencia de objetividad, por eso Bourdieu habla de una “hipocresía de la literatura formal” (p. 49), de estrategias “cínicas, orientadas hacia la gloria del investigador” (p. 51), de que “el investigador borra tras de sí las huellas de su trabajo” (p. 54). Por otro lado, los “repertorios contingentes” (pp. 46, 47) son inconfesables (en ellos todos somos “buenos”) y se traen a cuento para denostar de lo que hacen los otros.

Cada una de estas variables —autor, tema, metodología, repertorio— puede verse desde la comprensión de varias recontextualizaciones (aunque puede ser que domine más en una que en otra). Más valdría pensarlo como familias de maneras de entender la investigación en contexto universitario... no sin su retribución. De esta forma, puede haber criterios comunes acerca de disciplinas que, sin embargo, distan en sus objetos de búsqueda, en sus problemas, en sus métodos de trabajo. Por eso, la lectura que hago es simple, pero espero

que revista importancia. Como en toda clasificación, los criterios de discriminación son decisivos. Después de aplicados, con ayuda de otros niveles de análisis se podría diferenciar autores, metodologías, disciplinas... que, según la presente descripción, comparten un aire de familia. Es distinto preguntar por qué están juntos los autores x y z, a preguntar con qué criterios se los puede relacionar.

EL ANCLAJE

Según Lyotard (1979/1993), no hay comunicación sino *agon*. O sea que si hay discusiones es porque no tenemos un anclaje trascendental para nuestros enunciados; paradójicamente, ese anclaje existe... pero para los no-hablantes, para los que no tienen que hacer enunciados: los animales. En el habla cotidiana, es difícil discriminar entre la forma de los enunciados y el sentido; esos dos niveles parecen simultáneos, incluso el sentido suele enseñorearse sobre la forma. Pero el sentido no se transmite; lo único que se puede transmitir es el enunciado, es decir, una materialidad física o gráfica; ahora bien, *a posteriori* es posible atribuirle a esa forma un sentido. El sentido no le está adosado; por eso pugnamos por él. Podemos decir, entonces, que el sentido es un ejercicio de elucubración, a partir del juego formal del lenguaje. Según la lingüística, las lenguas están constituidas por sistemas de oposición y contraste de formas que gozan de una doble articulación (característica ausente en los códigos de señales de los animales). El sentido, pues, es un sistema de elucubraciones hechas delante de otros hablantes... pues no consiste en una decisión individual arbitraria (aunque las hay), sino en una decisión de cara a la convención, es decir, arbitraria, pero decantada.

En el campo también hay un *agon* por sus reglas del juego (o sea que cuando hablamos de "comunidad académica", no tenemos en cuenta ni siquiera una de las propiedades de nuestras relaciones cribadas por la palabra). Sin embargo, los campos son modos especializados de hacer enunciados: dada la tendencia a la formalización en el campo de la ciencia (Bourdieu, 2003), sus enunciados tienden al algoritmo (con niveles diversos por disciplina), es decir, tienden a eliminar el sentido. Ante la idea aristotélica de que las cosas deben estar en su lugar natural y que se oponen a lo que quiera sacarlas de ahí (Koyré, 2005), aparece el sentido: orden natural, violencia, voluntad. Pero no aparece el sentido cuando operamos con los algoritmos

de la física: ¿qué interpretar ahí? Nada. Lo que está en pugna en el campo no es el sentido, sino la manera de hacer enunciados.

O sea que, si utilizamos las ciencias del lenguaje, nos toca sostener que sentido no hay y que, por eso, está en pugna. Y si, además, utilizamos el concepto de campo, nos toca sostener que sus enunciados tienden a eliminar el sentido y que, en consecuencia, el sentido está en otra parte: en las esferas de la praxis.

De todas maneras, la ausencia de sentido no es obstáculo para pretender la validez universal de nuestros enunciados: para materializar ese agon, establecemos criterios de validación. El problema es que tales criterios fácilmente se nos vuelven exégesis, fidelidad, terquedad, dogma. Todo sistema humano de comunicación requiere una manera de hacer verosímiles sus asertos. Pero esa manera no es un enunciado —queda excluida de la posibilidad de serlo—, sino aquello que hace posibles los enunciados para, ahora sí, pugnar por ellos. Podemos verificarlo si hacemos una comparación con la comunicación animal: esta no tiene sistema de verificación, de acuerdo con Émile Benveniste (1971). Dada la danza de una abeja, no hay ocasión a que otra “dude” de si la indicación es cierta o verdadera, si la otra no estará tomando el pelo, etc.; sencillamente las obreras obran en consecuencia y, efectivamente, encuentran la fuente alimenticia. La relación natural con las cosas no necesita criterio de validación, aunque esa relación “directa” está ajustada al sistema perceptivo de la especie (es “objetiva” para la especie). Como hablantes, como des-naturalizados, ya no tenemos esa aproximación acotada y, entonces, pugnamos por el sentido, necesitamos criterios de validación.

Por eso, hay sistemas sociales para decidirse entre los sentidos posibles. Es la idea de código en Bernstein: principios que regulan la comunicación social (Díaz, 2001). Entonces, estos sistemas de interpretación —que son sociolingüísticos— también están en pugna y, aunque dan opciones, también arrojan sus sombras (razón —al menos una— para la pugna). Aunque en educación hay quien habla de “investigación total”, todo este razonamiento nos lleva a concluir que no hay mirada total, ni metadiscurso... pero que —como veremos— no todo vale. El sentido se negocia en un mercado de valores lingüísticos (Bourdieu, 1984/2008).

Entonces, para asignar sentido a una investigación, para dirimir entre varias interpretaciones posibles, para juzgar la presencia

o no de “imposturas intelectuales” (Sokal y Bricmont, 1999), ¿no son definitivos la constitución de los comités editoriales de las revistas científicas, la indexación de las publicaciones, el reconocimiento de los grupos de investigación, el prestigio de los “expertos”, los temas de moda, los premios, las patentes, los concursos, los títulos, la hoja de vida, etc.? ¿Acaso podría ser mejor la investigación de un júnior que la de un sénior? ¿Acaso puede ser deficiente una investigación cuyos resultados se exponen en una revista indexada? ¿Puede una revista importante publicar un galimatías gracias a estar enunciado en la jerga de moda?

Si se supone un sistema neutral, justo, objetivo... de asignación de sentido, se invalidaría el asunto mismo de entrada: con un sistema así, la pugna no existiría, no tendría razón de ser. Ahora bien, eso no impide que cada régimen de veridicción crea que emite juicios sobre la *adæquatio*, que es capaz de establecer isomorfismo entre las palabras y las cosas.

Si no hay sentido, entonces cualquier conquista en esa dirección tiene algo de delirante. De hecho, según Freud, por un lado, con la religión la humanidad “ha desarrollado formaciones delirantes inasequibles a la crítica lógica” (1990b, p. 270), pero asequibles a alguna veridicción; y, por otro lado, “Un delirio paranoico es una caricatura de un sistema filosófico” (1990a, p. 78). Ahora bien, acá *delirio* no quiere decir más que una cierta manera de tramitar nuestra dimensión sintomática, tanto a escala general (la religión) como individual (el delirio psicótico), con lo que el delirio guarda un grano de verdad.

Entonces, para sentir que no deliramos, todo enunciado se hace desde un polo a tierra, desde un anclaje. La pugna por establecer el sentido se basa en un anclaje reificado, al tiempo que trabaja en pos de esa reificación. Aun quien sostiene que el sentido no existe, cree referirse a algo más allá de la combinatoria de palabras; de lo contrario, no tendría razón de ser tal declaración (si no hay sentido, ¿para qué ocuparse de decirlo?). Toda sociedad maneja diversos regímenes de producción y de interpretación de enunciados. Desde el hablante hasta la sociedad, hay un afán por conjurar el caos de la significación posible y por hacer que el delirio les sirva a otros, solo cuando hablamos con otros es posible saber realmente lo que pensamos. Y, con el tiempo, entendemos que no había correspondencia entre la posición de los astros y nuestro destino, sino que había unos

acuerdos sociales para interpretar de cierta manera, con ayuda de sistemas tan sofisticados como los que subyacen en un horóscopo. También se nos hace visible el delirio cuando miramos hacia otra cultura: aquí y ahora luce inverosímil que la luna, no obstante ser hermana gemela del sol, tenga menos brillo a causa del castigo que aquel le infligió, a causa de una disputa por una mujer (Reichel-Dolmatoff, 1986, p. 50)... pero luce verosímil la idea del hijo de Dios crucificado.

Como dice Umberto Eco (1968/1975, pp. 79-80), la frase "Ulises reconquistó el reino matando a todos los Prócidas" connotaba "verdad histórica" en la Grecia clásica, pero para nosotros connota "leyenda". Así, la frase "Napoleón murió en Santa Elena el 5 de mayo de 1821" que hoy connota verdad histórica, podrá connotar leyenda en una civilización futura que encuentre —así sea con documentos falsos— que Napoleón murió en otro lugar y otro día, o que nunca existió.

Un conjunto de relaciones entre prácticas, discursos y sujetos nos hace creer, como usuarios, que el lenguaje nombra las cosas. Nombramos delante de otros que comparten, no necesariamente la misma postura, pero sí los mismos niveles de pugna: esta se visibiliza en un nivel donde parece que se estuviera jugando la verdad y no dos elucubraciones. Así, se pugna por quién merece el galardón de la cientificidad al salir avante tras la aplicación de las pruebas; incluso se puede discutir que haya distintos tipos de prueba, según la disciplina... pero no se discute que haya prueba.

Jürgen Habermas (1981) pone en discusión la idea aristotélica de que la ciencia está excluida de interés, y así obtiene una nueva clasificación. Pero actualmente no es de buen recibo la idea misma de la clasificación y ya escuchamos la idea de que el saber científico es simplemente "una clase de discurso", como cree Lyotard (1979/1993, p. 14), y como reseña con reparo Bourdieu (2003, p. 55): "una ficción entre otras, capaz, sin embargo, de ejercer un 'efecto de verdad' producido, como todos los demás efectos literarios, a partir de características textuales". Y como todos tenemos derecho a emitir discursos, a hacer ficciones, entonces ahora todo vale, es decir, nada vale, pues no tiene con qué ser confrontado, ni requiere esfuerzo para ser construido. El elogio a la participación es un trabajo que engorda el cesto de la basura.

Entonces, nos referiremos a los fundamentos de unas maneras de hablar. Cada tipo de recontextualización, al suponer un anclaje, asume una manera de entender la verdad, una perspectiva para hablar, una manera de juzgar tanto el cambio conceptual como los asuntos que van quedando en el camino. En cada caso, podemos pensar qué tipo de sujeto se considera, qué implicaciones éticas se producen y cómo se concibe la enseñanza de la investigación.

PRIMERAS OPCIONES

Con ayuda de los criterios expuestos distinguiremos, inicialmente, dos formas de recontextualización: realismo y relativismo, relacionadas, respectivamente, con los valores Necesidad y Contingencia de la lógica modal.

Recontextualización realista

La expresión *realista* habla de una idea sobre la investigación cuyo anclaje pretende ser una realidad independiente de, y anterior a, la investigación (Zuleta, 1987).

La sección “Vida moderna” de la revista *Semana* reseña —recontextualiza— investigaciones recientes. Ejemplos: “Nuevos estudios científicos muestran que cuando el cerebro tiene muchos datos no puede tomar buenas decisiones”: “Un nuevo libro, basado en una investigación que duró 80 años, revela las claves para llegar a viejos y sin achaques”. En estos ejemplos, se pasa del contexto de la pesquisa al de la revista; para ello, se eliminan complejidades, se liman asperezas del trabajo, se resume el recorrido, se omiten impases de la investigación, no se introducen conceptos “muy abstractos”, se enfatiza en los efectos esperables para la vida de personas como los lectores de la revista, se habla en un lenguaje asequible, se adorna con imágenes e infogramas, etc. Un texto periodístico que, en dos páginas, cuenta una pesquisa al público en general, no a especialistas (estos se enteran por otros medios). Todo el tiempo hay un anclaje en el modo indicativo, en la “realidad”: según las citas, la primera investigación “muestra” algo y la segunda “revela”.

En la postura realista están tanto las investigaciones llamadas cualitativas como las cuantitativas. Esa diferencia —en apariencia tan importante— no opera cuando se trata de sostener el estatuto de una realidad externa a la reflexión: como cualidad o como cantidad.

Son del mismo tono “El BM impone las evaluaciones masivas” y “La competencia inferencial subió un 2 %”.

Ahora bien, el acto mismo de hablar ¿no es realista? Sería imposible articular algo si suponemos que el acto de proferir no tiene soporte. Ante esto, alguien podría preguntarse si es posible una recontextualización distinta a la realista e, incluso, si la descripción de la investigación que hace la disciplina correspondiente en el campo de producción no sería ella misma realista. Acá tenemos un problema, pues dicha descripción puede ya ser una recontextualización. Distinto es pensar la lógica de la ciencia, que podemos formalizar con la expresión {si fueran A y B y C..., → sería Z}. Si la investigación de la ciencia se puede enunciar así, entonces es claro que no afirma de entrada Z, sino que se lo hace depender de A y de B y de C... ¡además del indicativo, también están el subjuntivo y el condicional!

Estos presupuestos —si + subjuntivo + condicional— dan al interlocutor la opción de decir no hay A (o no hay B, o no hay C... o no hay ni A ni B... etc.), luego no estoy obligado a aceptar la conclusión Z, ¡así haya Z! En otras palabras, la investigación diría algo como: “si esta perspectiva explicitable funciona, aquello luciría así”. Un ejemplo, tomado de la cosmología de partículas: “dados los conceptos de radiación de fondo y de la relación espacio-tiempo, si el universo contiene más de 6 protones por metro cúbico (la llamada masa crítica), está condenado a desaparecer”. En un enunciado así veo algo próximo a lo que sería la especificidad de la investigación científica: esto, delimitado de esta manera, visto desde estos conceptos, con ayuda de estas extensiones de la teoría llamadas *instrumentos*, luce así. Por eso, el físico atómico Otto Robert Frisch (1973) asevera que “La teoría cuántica vació de sentido frases como ‘esto es así’, y todo lo que podemos decir es: ‘hemos observado esto’”. Si no tenemos un “es así”, cada punto del algoritmo puede objetarse: ¿cómo se llegó a tener un “esto”? ¿en qué se basa esa delimitación?, ¿son consistentes los conceptos en juego?, ¿hay nexo entre la teoría y los instrumentos? (en ese tránsito, ¿se introdujo algo?), ¿es forzoso concluir de esa manera?, etc.

En asuntos de ciencia estamos forzados a aceptar lo que se deriva como necesario de una argumentación (a eso invitaba René Descartes en las *Meditaciones*). Lo cual, sin embargo, a veces no permite decidirse entre dos explicaciones, según nos enseña Kuhn (2004)

a propósito de las teorías decimonónicas sobre la electricidad. En la ciencia no se trata de verificar lo “existente”. Quien cree estar en contacto con la realidad, rápidamente pasa a creer que está en posesión del deber-ser y se erige como autoridad moral que, si bien no es propia de la investigación, de la conversación entre pares, sí permite clasificar a los demás entre los que tienen la razón —por estar de acuerdo con uno, con esa posición moral— y los que no la tienen —por estar en desacuerdo con uno—. Si se tratara meramente de ideas, esto sería inofensivo; pero, como afirma Zuleta (1994), armados de tales posiciones, salimos a clasificar cosas y personas, a definir el sentido de nuestras prácticas y, cuando podemos, el sentido de las de los demás; de ahí al totalitarismo, solo hay un paso. A ese nivel no habría diferencia ente catequizar y adoctrinar.

Es posible mirar desde la superioridad del realismo y juzgar que el otro está por debajo de lo posible para el hombre. Algo así piensan algunos acerca de la relación con la vida. Para Hans-Georg Gadamer (1977), por ejemplo, hay quienes se han formado —y quienes no— en el ascenso histórico del espíritu a lo general.

Es posible pensar que siempre habrá realismo en todo acto de asignación de sentido. Pero el realismo al que nos referimos en este apartado tiene que ver con el tono en el que se habla. Más que el enunciado, interesa la enunciación, la postura. Es algo próximo a lo que Jacques Lacan (1992) llama el *discurso universitario*: habla en nombre del saber, pero su fundamento es una consigna (un mandato); además, usa la fuerza vital del subordinado para producir un sujeto que termina estando en posición de desecho.

Ya habíamos señalado la paradoja de que los hablantes estamos a espaldas de la realidad. Por eso hemos inventado todo ese espacio al que llamamos cultura. Si el signo está en lugar de la cosa, quiere decir que el referente del lenguaje es una construcción. No quiere decir que no haya una realidad, sino que estamos a distancia. ¿Dónde, si no, nace la mistificación? Por eso, según Bachelard (1984), el pensamiento científico comienza “por una epojé, por una puesta entre paréntesis de la realidad” (p. 31). ¡El objeto de la ciencia no está ofrecido por experiencia alguna! (Zuleta, 1987).

El realismo, entonces, produce sus mecanismos de veridicción, usa los mecanismos de verosimilización del lenguaje e impone una autoridad. Por eso, Bachelard (1984) confirma que en una práctica

comprometida con una teoría las conductas realistas se instalan porque el teórico

[...] necesita ser comprendido por los simples experimentadores, porque quiere hablar más rápido, volviendo por consiguiente a los orígenes animistas del lenguaje, porque no teme el peligro de pensar mediante simplificaciones, porque en la vida cotidiana es efectivamente un realista. (p. 25)

Ante el cotidiano *ver para creer* del realismo, responde el escritor Lawrence Durrell en *El cuarteto de Alejandría*: “ver es imaginar” (1979, p. 150), pues “vemos” a través de las marcas del lenguaje; o, en palabras de Bourdieu (2000, p. 42): “la observación está orientada por la teoría”. Por otro lado, el realismo cree que la ciencia se basa en la realidad y que el experimento es una prueba material. Pero no es tan sencillo: 1) los instrumentos son teorías materializadas (Bachelard, 1934/1981) (¡no materializan la realidad!); 2) el experimento no posibilita un contacto con “la realidad”, sino con una realidad modificada por la teoría; y 3) para entender lo que pasa en el experimento, es la disciplina la que tiene que hablar (1934/1981). Alguien situado por fuera de la teoría para establecer, gracias al experimento, si la teoría es o no correcta, ¿dónde estaría situado?, ¿en qué basaría su aserto? Como dice Gloria Benedito (1975), no podemos saber si el modelo está hecho conforme a la realidad, pues justamente inventamos el modelo para poder hablar sobre esa realidad.

Para el realismo, la apariencia es la consistencia, derivada de su complicidad con el funcionamiento del lenguaje y con la reificación de los sistemas de interpretación. La perspectiva realista habla de cómo “son” las cosas (aseveraciones) y de cómo serán (predicciones); poco usa el condicional (hipótesis), característico del tono de la ciencia, según vimos. Un caso: en el campo de las matemáticas, una correlación estadística no equivale a causalidad; y, sin embargo, quienes recontextualizan los estudios estadísticos se autorizan a decir: “el tabaco es nocivo para la salud”, como si fuera una ley determinística (y no es cierto en todos los casos, pues muchas personas fumaron toda la vida y para ellos no fue nocivo). La estadística no puede hacer una afirmación como esa, pues lo que trata de hacer con la correlación es solo negar una hipótesis de no correlación.

En el realismo, se entiende el cambio conceptual como una evolución, como una parte del avance hacia la realidad. Por eso promete la conquista de toda la naturaleza. Como dijo Miquel Bassols (2010, p. 49) durante una conferencia en Bogotá: “Cuanto más declara su insuficiencia con respecto a lo que queda por saber, más afirma en realidad la sugerente figura de un saber absoluto en su horizonte”. Por eso se puede creer (por lo tanto, fuera de la ciencia) en que la ciencia solucionará en algún momento todos los problemas que nos aquejan. ¡Qué optimismo!: 1) las dificultades con la naturaleza tienen que ver, en gran medida, con niveles de energía inaccesibles para nosotros (por ejemplo: no podemos revertir el crecimiento del Sol, que en el futuro se dilatará más allá de la órbita de Marte, abarcando el espacio orbital de la Tierra); 2) las dificultades con el cuerpo tienen que ver con el hecho de estar atravesado por las palabras y no podemos ubicarnos por fuera de ellas; 3) las dificultades con los otros tienen que ver con que estamos hechos en gran medida de ese vínculo y, como en el caso anterior, no podemos ubicarnos por fuera de él (parte de lo cual son los problemas causados por el uso de la ciencia misma).

De tal manera, lo que va quedando en el camino de la investigación serían cosas “superadas” que no alcanzan la dignidad del conocimiento; no es de extrañar, entonces, que en esta manera de ver la investigación opere la “fecha de vencimiento”: en algunos ámbitos universitarios se exige cierto rango de fechas (“actuales”) para las referencias de una investigación; se juzga que —como el kumis— una teoría se vuelve desueta en función directa al número de años que nos separen de su origen... no obstante creer el realismo en la acumulación del saber.

¿Cómo forma en investigación esta perspectiva? Monta una escena con los siguientes elementos: un sujeto, una herramienta y un objeto; estos, ya terminados e independientes entre sí, serían previos a su interacción:

- Si el sujeto está hecho, no hay necesidad de preguntarse por su génesis; por ejemplo, si en ella intervienen el objeto y el instrumento. Y, entonces, queda autorizado para investigar (y hace los “estados del arte” que ya señalamos);

- si el objeto está terminado, no hay que preguntarse por su génesis; por ejemplo, si en ella intervienen el sujeto y el instrumento. Y, entonces, queda listo para dejarse investigar (como si fuera una “cosa” de la realidad),
- y si el instrumento ya está probado, no hay necesidad de preguntarse por su génesis; por ejemplo, si en ella intervienen el sujeto y el objeto. Y, entonces, queda listo para usarse (en función de su probada eficiencia).

Montada la escena, esta perspectiva enseña la metodología correcta (hay quien habla del “método científico”), que sería el buen uso del instrumento. Poseer la verdad, “ahorra dificultad”, pues ¿para qué perder tiempo dando lugar a que el otro haga todo el recorrido si ya lo conocemos? (se cree que “formación” es “comunicación”). De ahí que haya profesores de metodología de la investigación que no necesariamente han hecho investigación. ¿Se ve claramente por qué decíamos que el sujeto es el desecho, así la intención sea “ayudarlo”?

Como para este tipo de recontextualización existe la causa, entonces se diluye la responsabilidad: no seríamos responsables si lo que hacemos está causado por una serie de factores: sociales, (“[...] en las últimas décadas los problemas socioeconómicos e ideológicos lo han hecho frecuentemente convulso y violento” [Díaz Camacho, 2012, p. 133]); químicas (“La hormona cortisol es responsable del estrés crónico, el cual es una de las formas más conocidas de cómo las hormonas afectan tu peso”); cerebrales (“Carecemos de la voluntad colectiva para abordar el cambio climático debido a la forma en que nuestros cerebros evolucionaron en los últimos dos millones de años”); genéticas (“Identifican tres genes vinculados a la delincuencia”), etc. En ese sentido, el aserto de la inimputabilidad psiquiátrica reza así: “Todo lo que usted hizo no es predicable de usted, sino de su enfermedad”. Todo esto es otra manera de decir que el sujeto es el detritus de esta postura, más allá de las intenciones que puede enarbolar.

Por supuesto que hay asuntos que inciden sobre el sujeto, pero ¿hasta qué punto se lo puede considerar determinado? Si no hay un límite —siguiendo con los ejemplos—, estamos autorizados a hacer cualquier cosa: agredimos al otro y nos justificamos en razones

sociales; nos engordamos y nos justificamos en razones químicas; somos irresponsables con el medio ambiente y nos justificamos en razones cerebrales; delinquimos y nos justificamos en razones genéticas.

Finalmente, esta recontextualización, a mi juicio, no explica cabalmente la investigación, ni nos la pone en clave vital. Con todo, establece un horizonte que nos permite ejercer vigilancia —como decía Bachelard— para que no todo valga frente al objeto.

RECONTEXTUALIZACIÓN RELATIVISTA

Tiene como anclaje una entidad cultural a la cual se la puede llamar, por ejemplo, *paradigma*, *episteme*, *imaginarios*, *representaciones*, *dispositivo*. En el marco de esa entidad cultural ocurrirían tanto los hechos, como la investigación misma; no concibe una exterioridad de la investigación en relación con el objeto. Y como esa entidad es histórica, variable, arbitraria —si se quiere—, sus fundamentos no pueden asentarse de forma definitiva: un anclaje desaparece y se cambia por otro, indefinidamente, de acuerdo con escansiones impredecibles.

Pero, así, esta postura está en un lugar insostenible: en virtud de que proclama que cualquier posición fenece en algún momento, tendría que quedarse callada; y, en virtud de que asume la posición enunciativa, tendría que declarar que no todo es tan relativo. Se pregunta Bourdieu (2000, p. 13) si el historicismo radical se destruye a sí mismo, por el hecho de destruir la idea de verdad. La frase *todo es relativo* no puede ser cierta, dado su tono aseverativo. Es el mismo asunto de la paradoja de Epiménides, el cretense, quien afirma que los cretenses son mentirosos; entonces, ¿dice verdad? Igualmente, si la verdad se refiere al gran relato caído (Lyotard, 1979/1993), si “la verdad nunca es lo mismo” (Foucault, 2010, p. 350), ¿podemos seguir hablando de “verdad”?

Al hablar, el relativismo hace tambalear todo; como dice Lyotard (1979/1993, p. 10): han caído los metarrelatos, las cosmovisiones en las que Occidente ha cifrado el sentido. O sea que, enterados de que lo que en realidad había era mecanismos de veridicción y no objetividad, ahora ya no hay cómo volver atrás y quedamos al borde del cinismo. Veamos el caso de Foucault frente a la locura: “¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de esos diferentes acontecimientos, esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a

esa cosa supuesta que es la locura?” (2007, pp. 9-18). Según la cita, la locura es una “cosa supuesta, aparente” y lo que sí hay son “prácticas”. Opone al historicismo la inexistencia de los universales, hasta llegar a decir que ¡no existen la locura, la enfermedad, la delincuencia ni la sexualidad! Al universal objetivista (realista) le opone un relativismo a ultranza. Consecuentemente, sugiere no partir de categoría alguna (¿tal vez sacarla del material mismo?). Pero esa salida es doblemente problemática: por un lado, ¿no quedaría atado a la configuración histórica de la “percepción” que tenga, cualquiera que esta sea? Y, por otro lado, así se niegue a operar desde alguna categoría, ¿no es claro que Foucault tiene una postura muy fuerte frente a la discontinuidad de los procesos históricos, a la subjetivación, al poder, al dispositivo? Si esas no son categorías, ¿qué podría aspirar a serlo? Puede que no comparta ciertas categorías de otros ámbitos, pero no quiere decir que no las tenga. Como dice Lyotard “Lo que se le exige a una hipótesis de trabajo es una gran capacidad discriminatoria” (1979/1993, p. 21) y la función de las categorías es, justamente, discriminar.

El ejemplo también ilustra que quien investiga puede, al mismo tiempo, recontextualizar su trabajo... y ambas cosas no tienen por qué coincidir, pues —como hemos dicho— se trata de acciones con especificidades distintas, que obedecen a lógicas distintas, independientemente de que eso tenga lugar de un renglón a otro del mismo texto. Y no tiene por qué coincidir lo que alguien hace con lo que es capaz de decir sobre lo que hace.

Objetar las categorías con las que otros han trabajado un problema no implica que las categorías estén excluidas de la operación de pensar. Asumir una nueva perspectiva es introducir nuevas categorías o una manera distinta de entenderlas y de usarlas. Tal vez Estado no le sirva a Foucault, pero indefectiblemente aparecen otras categorías, así no se las nombre como tales (*gubernamentalidad*, por ejemplo). Con un agravante: en el caso del nacimiento de la biopolítica, el autor objeta el tratamiento que la recontextualización marxista ha hecho de la categoría Estado, pero ¿toca su funcionamiento en el campo de producción respectivo? Las categorías que arroja por la puerta delantera regresan por la trasera, sin muchos aspavientos: sostiene que *Estado* no le sirve, pero luego dice que es “una realidad específica y discontinua” (2007, p. 20). Entonces, ¿se trata de alguna(s) de las siguientes opciones?:

- Primer caso. Se participa de la tensión del campo y entonces se aboga por su rigurosidad, por la precisión del espacio que delimita, etc., incluso al precio de construir una facción. También puede ser el caso de no estar en el campo, pero de ser precavido con su entorno teórico y práctico; es el caso de Paul Ricoeur (2009, p. 34) frente al psicoanálisis: puede tener sus reservas, pero como quiere que exista el psicoanálisis, se esfuerza por entender y denuncia las ligerezas de otros pensadores al respecto.
- Segundo caso. Estando en una disciplina, las objeciones a ella llevan a crear otra. Por ejemplo, Dell Hymes (1972) objetó la categoría *competencia lingüística* acuñada por Noam Chomsky; no estaba de acuerdo en que hubiera un “hablante-oyente ideal”, o una “comunidad lingüística homogénea”. Sin embargo, no conmovió en nada el objeto de la lingüística ni sus categorías, sino que delimitó el objeto propio de una nueva teoría: la etnografía del habla; y solo en ese entorno funciona su concepto “alternativo”, la competencia comunicativa, tal y como permite el nuevo conjunto de relaciones. Era esperable, pues de por medio estaba la diferencia entre la lengua (un objeto que no atañe a contexto alguno) y el habla (un objeto afectado por el entorno).
- Tercer caso. Teniendo un campo de trabajo, se objeta lo que ciertas esferas de la praxis han proferido; a propósito, Bourdieu (2000, p. 61) se lamenta de investigadores que “tendrían mejores cosas que hacer”, pero que están metidos en un “trabajo de crítica, a menudo un poco desesperado, dado lo poderosos que son los mecanismos sociales propensos a defender el error”.
- Cuarto caso. Desde afuera del campo se lo intenta objetar. François Regnault (2004) pone los ejemplos de Popper y de Wittgenstein, cuyas supuestas refutaciones al psicoanálisis —falsedades palmarias— solo revelan que no quieren que este exista. Es también el caso, explica Zuleta (1985), de Deleuze y Guattari: hacen flecha de toda madera, recurren a

personajes intrascendentes, siempre y cuando se opongan a Freud; o tergiversan a autores importantes, con el mismo fin. Son enemigos íntimos, aplican la demagogia teórica: tratan la teoría como algo que hay que combatir, por suponer que su autor es culpable.

Habría que ver si las recontextualizaciones relativistas insuflan vida a algún campo de producción, si crean uno, si se ensañan contra otras recontextualizaciones o si pretenden objetar un campo desde una esfera de la praxis.

Es irónico: el anti-psiquiatra David Cooper hablaba de la locura sencillamente como una variable social (1985). No obstante, según se supo después, de puertas para adentro en el manicomio fue bastante tradicional (¡bastante realista!). ¿Qué es, entonces, lo que no podían atajar los antipsiquiatras con su discurso convencionalista?

Claro que es conveniente develar la reificación que ciertas perspectivas atribuyen a sus objetos de investigación, encontrar que se trata de naturalizaciones (Foucault, 2007); pero de ahí no se puede concluir que todo cae bajo ese axioma, ¡pues desaparecería el axioma mismo!

En la recontextualización relativista aparentemente no se echa mano del lenguaje denotativo, que habla de la realidad, sino que esta misma se vuelve un efecto de los discursos; el saber, entonces, no tiene a la realidad como su referente externo. El saber y la realidad caen al lugar de un objeto más del discurso (referentes internos). Pero, cuando se afirma que semejante panorama es cierto, que no se trata de una vana ilusión —¿cómo lo sería el resto del saber que la cultura humana ha producido? — para ese ardid sí tenemos el modo indicativo. De manera que el enunciado de los relativistas es relativista, pero su enunciación, su postura, es realista; lo que quede antes es relativo. Ellos inauguran el mundo. El orden argumentativo no obliga, así el razonamiento sea riguroso, pues se trata de un juego del lenguaje y no se puede, de acuerdo con Lyotard (1979/1993, p. 6), “violentar la heterogeneidad de los juegos de lenguaje”, de manera que {si A y B y C..., → z} puede ser válido, pero también que {si A y B y C..., → no-z}. Aristóteles debe estar revolcándose en su tumba. El estagirita decía que solo bajo las mismas relaciones pueden sostenerse los principios de identidad (algo no puede ser y no ser), de

no-contradicción (es imposible que un atributo pertenezca y no pertenezca al mismo sujeto) y de tercero excluido (dos proposiciones contradictorias no pueden ser verdaderas ambas). Pues bien, en el relativismo esta idea sirve para sustentar que siempre está cambiando la relación y, entonces, ninguna lógica perdura.

Y como no se sabe qué es la realidad (sería una ingenuidad intentarlo), entonces no hay cómo fundamentar una deontología, no se puede preguntar al otro por las implicaciones de sus actos: si la enorme cantidad de mecanismos de veridicción se ponen al mismo nivel, entonces no habría verdad, no habría forma de verificar, el experimento sería una tautología. Por eso, desde esta postura hay quienes investigan más bien con propósito político: denunciar el poder, darle la palabra al otro, valorar su experiencia, empoderarlo, etcétera.

Es tal esta tentación fundamentalista que ya Peter Sloterdijk le tiene un antídoto: “abrir de nuevo el libro del saber filosófico y seguir una vez más las líneas y caminos del pensamiento clásico siempre que la brevedad de nuestra vida nos permita esas trabajosas repeticiones” (2010, p. 30). Pese a que Marx, Nietzsche y Freud cumplieron una misión “disangélica” —como la llama Sloterdijk (p. 104)—, de todas maneras, dejaron algo: las relaciones de producción, la voluntad de poder, el inconsciente, respectivamente. En cambio, la tumbada —que no la “caída”— de los metarrelatos nada deja a cambio, sino un vacío. El relativismo es algo próximo a lo que Lacan (1992) llama el discurso de la histérica, que intenta quitarle consistencia al amo; por eso, siempre necesita un amo: en su ausencia, ese discurso se queda sin objeto, mudo. Veamos cómo se materializa esto en Lyotard: por un lado, afirma: “la legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la legitimación del legislador [...] La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” (Lyotard, 1979, pp. 23-24); y, por otro lado, sostiene que “la invención siempre se hace en el disenso” (p. 11). Estas consideraciones legitiman un fundamentalismo contra el legislador, como aquello que la época pide en relación con el conocimiento... al menos a quien se ve interpelado por la nece(si)dad de disentir a ultranza. Por eso, Miller advierte que “El punto débil de la polémica es que la mueve un espíritu de indignación, que siempre se basa en un prejuicio [...]. Admitamos que se empieza con un no, pero luego se trata de entender” (2015, p. 127). La cuestión es si la posición

de no quiere entender, pues una de sus características —en algunos casos— es declarar con orgullo no pertenecer a alguna tradición del pensamiento; con eso se cree libertaria. No en vano, para Lyotard (1979/1993, p. 14) “el saber científico es una clase de discurso” y toda su legitimidad es reductible a una pragmática del lenguaje.

Curiosamente, cuando se fertiliza el terreno para que no haya referentes, se imponen los fundamentalismos; por ejemplo, la posición que hoy se autodenomina “crítica”.

En esta modalidad relativista, entonces, la apariencia ya no es la consistencia (como en el realismo), sino más bien la resistencia: hay que estar del lado de la estética de la vida, del lado de las contra-conductas (Davidson, 2012), temas que —extrañamente— no necesitan una descripción rigurosa como el resto de los asuntos afrontados por la teoría respectiva (son tópicos *ex machina*).

Así, el relativismo describe cómo se interpretaron las cosas antes; o sea, va a la zaga del acontecimiento, depende de que esas cosas ya hayan sido explicadas, pues él descubre que esas formas, que se tenían por objetivas, no eran más que una posibilidad. Por eso necesita dejar pasar un tiempo prudencial para describir los hechos; encuentra sospechosa toda explicación de épocas recientes que no guarden suficiente distancia con las maneras que la época ha naturalizado en el investigador (si describimos hechos recientes, quedamos comprometidos). Esta perspectiva no busca prever: la genealogía — sostiene Foucault (1971/2014, p. 34)— no puede anticipar un sentido, “sino el juego azaroso de las dominaciones”. Intentar prever sería olvidar la historia, olvidar que los hechos históricos no se acumulan, sino que entre ellos hay discontinuidades.

Desde este enfoque, el cambio conceptual no parece tener relación con el saber mismo: no es, por ejemplo, un avance o una acumulación; ninguna condición social permite que los criterios y los conceptos permanezcan. A cada saber, su poder; y viceversa. Y no es que no haya realidad. Por ejemplo, Foucault (2007) dice, a propósito de la locura: “No es una ilusión, porque es precisamente un conjunto de prácticas, y de prácticas reales, lo que lo ha establecido y lo marca así de manera imperiosa en lo real” (p. 37), pero tampoco se trata de que haya locura, sino de que hay formas de hablar y de proceder que la nombran; y entonces, se puede proceder a develar tales mecanismos.

Y cuando los foucaultianos tienen que enfrentarse a la locura, ¿pueden hacer algo o llaman al psiquiatra?, ¿venden los libros de la *Historia de la locura en la época clásica* para pagar los medicamentos? De nuevo, ¿qué es lo que este discurso no puede atajar?

Tampoco se concibe que haya ideas que queden en el camino, desechadas por la investigación. Por una parte, nos repartimos las visibilidades de una época; y, por otra, lo alcanzado hoy será objetado mañana por la historia, con desdén o con nuevas argumentaciones. Los restos son “positividades”, tanto como lo que en el momento se atesora: “Cualquier disciplina está construida tanto sobre errores como sobre verdades, errores que no son residuos o cuerpos extraños, sino que ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable del de las verdades” (Foucault, 1973, p. 28). La perspectiva no promete una totalidad sino una utilidad de lo articulado (caja de herramientas), que puede desaparecer más adelante. El valor del extravío del investigador está por encima de un programa de investigación (cfr. la introducción de Foucault al segundo volumen de la *Historia de la sexualidad* (1987)).

Desde esta perspectiva, la ciencia no solo no podrá solucionar todos los problemas, sino que la idea de un mapa de territorios explorados y territorios por explorar no coincide con la idea de una serie de elementos que se barajan cada vez de manera distinta; esto revela zonas claras y oscuras (que se pueden intercambiar), lo cual visibiliza ciertas cosas y nubla otras... pero nunca con un telón de fondo fijo. Una teoría no se pone desueta ni vigente *per se*, sino que, en cierto momento, hay regímenes de producción e interpretación de enunciados que le dan un sentido, un lugar; y, en otro momento, otros arreglos le quitan la posibilidad de seguir diciendo algo. La teoría, como un todo, podría ser únicamente la realización de una visibilidad. Antes que descartar los enunciados por sus fechas, se los hace comparecer para dar cuenta de la episteme que les da un lugar y que, a la vez, ellos hacen existir.

Parte del método de esta perspectiva es olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” de los fenómenos. Es decir, la investigación no escenifica el encuentro sujeto-instrumento-objeto, sino su amalgama. ¿Qué sería el sujeto? Foucault responde irónicamente durante la conversación que sostuvo con Chomsky en la Universidad de Ámsterdam: “una pregunta personal es la ausencia de un

problema" (Chomsky y Foucault, 2006, p. 45). Habló más bien de un "severísimo ejercicio de despersonalización", como relata James Miller (1996, p. 331), autor de una biografía intelectual del pensador francés. Lo curioso es que no dejó de aparecer como autor de los libros y como alguien que ejercía un régimen de goce del cual hizo cierto alarde (las llamadas "experiencias-límite" (p. 331). No lo decimos con ánimo moralista. Al contrario: algo había de sujeto para que buscara cierta experiencia corporal: Foucault "[...] rendía el cuerpo", dice J. Miller (1996, p. 332); y algo había de objeto, para que su práctica de goce no fuera cualquiera, sino una bien específica, no intercambiable por un discurso.

Desde el relativismo, formar en investigación no es otorgar herramientas; tiene que ver más con cierta "sensibilidad", con una capacidad para hacer con esas herramientas presentes en los trabajos que comparten perspectiva. Una sensibilidad para poder "extraer" de la experiencia. Y no se le puede "ahorrar la dificultad" al estudiante — como en la recontextualización anterior —, pues cada uno tiene su camino. Con todo, se presenta cierto régimen de legitimación pues estas personas hacen encuentros, discuten sus elaboraciones (como no pueden evitar el hecho de ser hablantes, arrastran la vergüenza de un realismo antropológico, unido al mero hecho de hablar).

Dada la ausencia de referente de la que parte, esta perspectiva no puede generar responsabilidad: si hay diversos regímenes de verdad, ninguno se puede arrojar la autoridad de juzgar a los otros. A largo plazo, no puede haber referente de verdad o de justicia. Ya hemos visto la idea de que "la verdad nunca es lo mismo". De tal manera, ¿qué me amarra a determinada forma de obrar? ¿Soy acaso responsable de un régimen de verdad que está constituido históricamente, en el que yo, más que un usuario, soy utilizado? Si un sujeto piensa que es un loco, un enfermo o un criminal, ¿solo se trata de la acción de los juegos sociales de verdad! (Miller, 1996). La culpable es la sociedad. ¿Qué más da actuar de una o de otra manera ya establecida? Por eso se busca el *ethos* más allá de esos límites. Es decir, lo que cae después de toda la operación es el sujeto... tentado por un régimen de goce ligado a una posición sin aparente ley, que ha superado la oposición bien/mal. Para legitimar ese régimen de goce, hay que destituir los referentes, cuyo saldo es una posición cínica:

Pero lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización por lo general no es que se aprenda a valorar positivamente lo que con tanta alegría se había desechado o estimado solo negativamente; lo que se produce entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico [...]. A la desidealización sucede el arribismo individualista que además piensa que ha superado toda moral por el solo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior (Zuleta, 1994).

Veámoslo en versión literaria: en el cuento *El banquero anarquista*, de Fernando Pessoa, el narrador dice:

[...] no miré a métodos; empleé todos: el acaparamiento, el sofisma financiero, la propia competencia desleal. ¿Por qué no? ¿Combatía las ficciones sociales, inmorales y antinaturales por excelencia, e iba a mirar a métodos? Yo trabajaba por la libertad, ¿iba a mirar a las armas con que combatía la tiranía? (1996, p. 47)

Esta postura tiene representantes muy elaborados: Wittgenstein (1998), que habla de “juegos de lenguaje”, pero ligados a formas de vida. También es el caso del estadígrafo francés Alain Desrosières (1995). Según él, prácticas sociales y científicas conducen al surgimiento de cosas que se sostienen entre sí: “Estos hechos han sido contruidos (he aquí el punto de vista constructivista) y, a su vez, una vez contruidos, poseen existencia suficiente como para que nadie pueda negarlos (he aquí el punto de vista realista)” (1995, p. 20). Para poder hacer esa afirmación ve necesario

[...] abandonar la falsa oposición entre “constructivismo” y “realismo”. De hecho, la decisión de considerar a todo hecho social como al mismo tiempo contruido y real, le permite a uno descubrir un camino que trascienda las dos posiciones aparentemente opuestas que constituyen el positivismo cientista y el relativismo denunciatorio. (1995, p. 20)

El investigador francés habla de cosas que se sostienen entre sí, gracias a un ejemplo: primero, los estadígrafos inventaron cierta clasificación de las personas; segundo, aplicaron unas encuestas usando tales criterios; tercero, utilizaron los resultados de tales instrumentos; con lo que, cuarto, produjeron tales sujetos —materiales— en la vida social. O sea, no se puede decir —como en el realismo— que

los sujetos por analizar mediante instrumentos como las encuestas “existen antes de, e independientemente de, la teoría”. ¡Que existan materialmente no quiere decir que no hayan sido producidos!

Esta postura tiene el valor de mantener vigilancia frente a la ilusión del referente, frente a la ilusión de un dominio de la realidad en el que la sociedad solo estaría para agregar detalles y el lenguaje sería apenas un instrumento deíctico. Y, ciertamente, los regímenes de palabras promueven a la existencia la dimensión de nuestro ser. Pero ¿a qué nivel?, ¿hasta dónde? Hace falta algo más que la vigilancia mencionada para no eliminar del horizonte la responsabilidad, para que el saber no caiga, finalmente, a la posición del desecho (consecuente con la manera de obrar propia del discurso que Lacan llama de la histérica, de acuerdo con el cual, objetado el amo, no importa el saber producido).

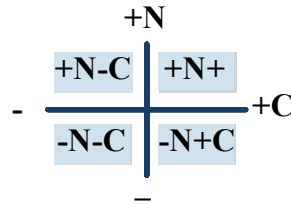
FORMALIZACIÓN POSIBLE

Hasta ahora, entonces, tenemos dos horizontes (insisto: horizontes, pues habría que estudiar las realizaciones específicas, preñadas de mezclas). En el primero gobierna la necesidad, se rechaza la contingencia, incluso se busca conjurarla, tal vez por entenderla como un momento previo a su reducción al estatuto de necesidad, suponiendo que el azar no es más que insuficiencia de datos o de instrumentos que nos permitan tener una ley determinística. Incluso se ha convertido el Azar —con mayúscula— en una categoría; por ejemplo, en la física de partículas: se considera que la descomposición de un átomo radiactivo es producto del *Azar*, no del *azar* propio de una insuficiencia de datos (como es el caso del lanzamiento de dados: está determinado, pero la extrema dificultad para precisar todas las variables en juego nos hace referirnos a él como azaroso y, entonces, lo investigamos como probabilístico). Cuando hay Azar, contingencia, se inventa la “medición de la incertidumbre”, o sea, la estadística, y se lo conjura —hasta cierto límite—, se opera en medio de la contingencia como si fuera necesaria.

En el segundo horizonte gobierna la contingencia, lo histórico, lo variable, la discontinuidad. De tal manera, la necesidad sería aparente: florecería a partir de una reificación, de una naturalización de algo contingente que ha ganado, para los sujetos, en una época, una apariencia de solidez. En consecuencia, el trabajo de la investigación

sería deshacer reificaciones, mostrar sus resortes, develar las ataduras de poder que producía (“La genealogía restablece los diversos sistemas de sometimiento” (Foucault, 1971, p. 34), contender con el poder que las impone. Se muestran las huellas dejadas por el azar, no se busca conjurarlo. Por eso, hay que dejar que otra sedimentación advenga, para poder objetar la anterior que no nos involucra. Con todo, esta posición no solo detecta las contra-conductas, sino que suscita la oposición al poder actual.

Para formalizar este panorama, tomemos un plano cartesiano cuyos ejes sean los dos valores de la lógica modal expuestos: la necesidad (N) y la contingencia (c). Ahora bien, en ese plano, tales valores adquieren dos calidades: presencia (+) y ausencia (-). De tal manera, se determinan los cuadrantes que se muestran en la figura 1.



169

Figura 1. Plano de Necesidad y Contingencia.

Fuente: elaboración propia.

En el plano podemos ubicar claramente las dos recontextualizaciones ya explicadas: el realismo sería +N-C y el relativismo sería -N+C:

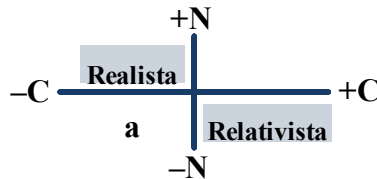


Figura 2. Recontextualización realista y relativista.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, identificaremos las formas de recontextualización que se corresponden con los otros dos cuadrantes (-N-C y +N+C) generadas por el esquema, respectivamente: pragmática y estructural.

Recontextualización pragmática

En el cuadrante -N-C se ubica una posición que no está interesada en dirimir entre necesidad y contingencia, una posición a la que no le importa qué argumentos entren en el debate, pues lo que le urge es operar de acuerdo con lo que se imponga en el momento. Es una contingencia que, una vez producida, no deviene necesaria (cambia de acuerdo con el contexto). Es la posición pragmática. La expresión *pragmática* (y su *pragmatismo* concomitante) tienen alcuria filosófica y lingüística. Pero no estamos entendiendo esas palabras más que en términos de lo que aquí mismo se está definiendo.

Se trata, por ejemplo, de ese impulso —en la Universidad— a hablar del “impacto” de las investigaciones, a exigir a los estudiantes dar cuenta de la “pertinencia” y de la “relevancia” de sus investigaciones. Obsérvese que ese trabajo no se inscribe así en un ámbito formativo, sino práctico. Por eso en la denominada “investigación educativa” hoy dominan los propósitos de transformación de la escuela (sin necesidad de hacer el esfuerzo investigativo de conocerla), de abolición de la educación tradicional (sin entender que, cualquiera sea lo que se quiera transmitir, se trata de una tradición), de erradicación de la enseñanza magistral (desconociendo que la diferencia maestro-estudiante hace posible la formación). Las investigaciones, entonces, citan autores, pero en medio de un ritual que consiste en mostrar formas de adhesión, pues lo que se dice suele ser una repetición de la monserga “políticamente correcta”, como se dice hoy. Y, en el extremo, terminan citándose los amigos que hacen investigaciones parecidas, o los profesores que enseñaron esas modalidades de interacción... pero no los autores que podemos llamar clásicos.

Claro, se trata de la respuesta a una época que exige, por un lado, a los saberes que se ventilan en la escuela: tener relación con las “necesidades” de los estudiantes y con las particularidades de sus contextos (para que los aprendizajes sean “significativos”); y, por otro lado, a las relaciones entre los sujetos: la igualdad, el diálogo, la integración (para que haya un “diálogo de saberes”, para que no haya imposición de poder).

Se renuncia a producir un contexto y se reproduce el contexto dado, el cual no necesita la escuela para reproducirse, con lo que el papel de la escuela se hace irrisorio. Se renuncia a producir necesidades en el estudiante y se sirve a un supuesto desarrollo natural o psicológico. Pero, por una parte, el desarrollo natural lo perdimos cuando nos hicimos hablantes; y, por otra parte, estar al servicio del desarrollo psicológico elimina la función de la escuela, pues el “contenido” de tal desarrollo está marcado por la iniciativa cultural (promovida principalmente por la educación [Strauss, 1961]).

Finalmente, se renuncia al saber y se encumbra la práctica. Por eso, se suele exigir a los investigadores llevar a cabo encuestas, sistematizar experiencias, involucrar a la comunidad en la investigación, hacerle luego una “devolución”, firmar un consentimiento informado, etc. Y ¿dónde más se encontrarán pertinencia, relevancia, importancia, impacto, etc., sino en el pragmatismo dominante?

El pragmatismo es un eficientismo, propio del discurso del amo (Lacan, 1992), para el cual lo que importa es “que la cosa funcione”, no importa lo que signifique ese funcionamiento ni adónde conduzca; y, por otra parte, busca la “satisfacción del cliente” (aquel que pide o que costea la investigación). Sabemos de ambas cosas:

- El sistema de clasificación de grupos (en lo que era Colciencias), por ejemplo, genera, en gran medida, un movimiento pragmático, legitimado por quienes intentamos estar ahí para derivar de esa pertenencia una mejor posición salarial, un reconocimiento, una descarga horaria, una financiación, etc. Las investigaciones que hacemos en ese marco le aportan “al grupo de investigación”, “a la acreditación de la Universidad”, a la “comunidad académica”, ámbitos consumados a través de sendas esferas de la praxis que, como hemos dicho, le tributan —de muchas maneras— a tantas cosas como allí concurren, entre ellas el saber. Ahora bien, ¿en qué medida le tributan al saber, a la gramática de las disciplinas? Habría que establecerlo caso por caso.

Contabilizar el número de referencias que se hacen a un artículo, sin necesidad de leerlo, pues para eso hay unos *softwares* —esto es parte de la cienciometría del habla Bourdieu (2000)—,

y el hecho de que no se lean los informes de investigación, sino que se verifique el cumplimiento de las fases anunciadas en el proyecto y la ejecución juiciosa del presupuesto constituyen muestras fehacientes de la posición pragmática. ¡Ya hay especialistas en hacernos obtener el máximo de puntos en la clasificación oficial de grupos!

- Hay investigaciones cuyos resultados dependen de quién las financia. Por ejemplo, en relación con Escuela Nueva (modalidad de educación rural): cuando el Ministerio de Educación (MEN) costea la investigación, esa modalidad siempre queda reputada como excelente, y se pone de ejemplo a escala internacional. Pero resulta que tuvimos la oportunidad de hacer una investigación, financiada por el IDEP (Bustamante y Díaz, 2003), en la que manejamos los datos oficiales del MEN, arrojados por una batería de pruebas de logro cognitivo, en varias áreas, y unos instrumentos de factores asociados, aplicados a manera de evaluación para cerrar el “Plan de universalización de la Educación Básica Primaria” del MEN. Pues resulta que Escuela Nueva no sale tan bien librada: en ningún caso esa modalidad (contra la graduada y la urbana) salió como el factor más asociado al logro. Es solo un ejemplo entre todos los que se podrían poner en educación, aunque el mejor ámbito sería el de las encuestas electorales, hechas con toda la parafernalia estadística investigativa. J. J. Rendón —hoy de infausta recordación— puede ser el Goebbels del nazismo moderno (como se le ha llamado) y, al mismo tiempo, hacer un video (*Here Comes the Wolf*, 2010— sobre la manipulación de los medios en relación con el AHINI... son facetas de su vida que, según él, no necesariamente se tocan. Sospechamos que se trata de un doble pragmatismo. ¡Cualquiera puede ser “crítico”!

En la propuesta de reforma a la educación superior que tuvo que retirarse durante el Gobierno de Juan Manuel Santos, tenía que ver la recontextualización pragmática de la investigación: estar al lado de quien pueda poner dinero (el capital privado) para que la Universidad sobreviva, más allá de lo que eso implique en términos de decisiones frente a la formación de las nuevas generaciones.

Se trata de que la cosa funcione —como decíamos—, más allá del sentido de ese funcionamiento.

El Decreto 916 —ya mencionado— seguramente aumentará la tasa de graduación en las maestrías (indicador que cierto modelo de gestión considera necesario para el eficaz funcionamiento de la educación superior del país), pero no puede decidir nada en el terreno de la producción de saber ni en el de la formación.

Desde la perspectiva pragmática, se investiga sobre los resultados de las pruebas masivas en educación no porque sea importante, interesante, sino porque es aquello que “se impone”, aquello sobre lo cual Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) y el Icfes financian proyectos (al menos en una época). Por supuesto, ¡no hay financiación para las propuestas que muestren que llevamos treinta años derrochando billones de pesos —¡billones! — en evaluaciones más o menos idénticas y en informes que siempre dicen más o menos lo mismo, que no pueden decir otra cosa, dada la manera como ese asunto está organizado. Y, claro, de por medio la pragmática: acuerdos con el Banco Mundial para financiar la educación; acuerdos con la OCDE para entrar a, y permanecer en, esa organización; acuerdos con los expertos que van a ejecutar gran parte de los recursos asignados, con arreglo a agendas grupales y personales. Es más: alguien podría decir todo eso en una investigación oficial, pero ¿a quién le importa el pasado si estamos poniendo los ingredientes para una educación de calidad?; tenemos errores, claro, somos humanos, pero ¿quién estaría en contra del mejoramiento de la educación?

Este lugar desde el cual se recontextualiza la investigación tiene como anclaje la utilidad. Incluso con voces tan justificadas como la siguiente: “si de mí dependiera, no haría esa investigación... pero es que, si no la hago yo, que tengo principios, la hará otro de cuyos principios no tenemos garantía”. ¡Un pragmatismo ético!

Hay especialistas en enunciar lo que está de moda decir (los profesores podemos estar en ese lugar). Pero también hay una alternativa que, en la misma dirección, es sin embargo más compleja: hacer decir lo que está de moda decir, a una investigación que dice otra cosa. Así, no está vedado que se eche mano de una batería conceptual capaz de decir algo, pero la recontextualización pondrá a ese decir el telón de fondo del utilitarismo. Por eso no se trata de que sea inexacta, sino del sentido de su enunciación. Podría, por

ejemplo, prever, pues interviene en un sistema autopoietico de asignación de sentidos: puede ser una profecía autocumplida, como la de Bernardo Restrepo Gómez, entonces Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación, que siendo promotor oficial de las prácticas investigativas en la universidad termina diciendo —como si no tuviera que ver— que “La calidad de la educación superior, es ampliamente aceptado hoy en día, está íntimamente asociada con la práctica de la investigación” (Restrepo, 2003, p. 1).

Desde la perspectiva pragmática de recontextualización, el cambio conceptual se juzga en función de su eficiencia. Lyotard (1979/1993) “preveía” que se iba a alterar la especificidad del saber: que para ser operativo sería traducido en cantidades de información y que las investigaciones se subordinarían a producir lenguaje de máquina. También, que entre proveedores del conocimiento y sus usuarios se interpondría el valor de cambio, que el saber sería una mercancía sin “valor de uso”, producida para ser intercambiada, valorada en el circuito del capital. ¡Esta es una foto del saber tomada por el pragmatismo!

En esa dirección, aparecen ideas como la de que las metodologías están a disposición del sujeto (es decir, no lo constituyen) y que este escoge a conveniencia. En este contexto se promueve una noción como la de *competencias investigativas*: un saber-hacer de aquel que ya está hecho (que no es transformable por la investigación): ninguna relación con la formación.

Para esta postura, lo que va quedando en el camino del trabajo conceptual es porque no pasa la prueba de la utilidad, no porque sea conceptualmente insostenible. Incluso, si es riguroso desde la perspectiva conceptual, solo merece atención si es “sostenible”. De ahí que las “humanidades” en la educación hayan sufrido reducción, desvalorización, puerilización e, incluso, desaparición.

El realismo, en este punto, tiene algo de pragmatismo, pero escapa a él cuando el interés difiere de la dirección hacia la que apunta la investigación. La cuestión es que diferenciar eso no es tan fácil...

Según esta perspectiva, habría que enseñar toda metodología que lleve a lo útil. Ello ya no para ahorrar dificultad, sino tiempo (en el entendido de que el tiempo es oro). ¿Con quién se gradúa uno fácilmente?; ¿en qué universidad permiten hacer una tesis entre varios?;

¿qué tema le gustaría a este profesor que yo desarrollara?, ¿dónde lo dejan a uno graduarse sin investigar, a cambio del pago de un curso acreditable para el siguiente nivel de posgrado?... todas estas son consideraciones que ponen al sujeto entre paréntesis, pues lo que haga no lo implica, no lo compromete, no lo transforma. Así, esta recontextualización no es que elimine la responsabilidad (como las dos anteriores), sino que más que la responsabilidad, le interesa la conveniencia. Para ella, verdad es todo aquello que sirva y el sentido de la teoría no es la consistencia (realismo) ni la resistencia (relativismo), sino la asistencia: hay que estar —en el momento justo— al lado del que decide.

Cuando Nietzsche dictó sus conferencias sobre educación, por encargo de la Sociedad Académica, en 1872, ya alertaba contra la toma precipitada de los frutos culturales. Pensaba que una investigación no tiene por qué conducir a solucionar algo inmediatamente (2009) y que, al leer, no tenemos derecho a esperar proyectos como resultado.

Al pragmatismo no le interesan las siguientes características del campo de saber: la incertidumbre del resultado, la acción —en términos de Arendt (1993)—, la asunción del impase de la no solución. Por un lado, como busca resultados aplicables, no le interesa el hecho de que, en el campo de saber, no hay certeza sobre la aplicabilidad de los resultados (razón para que el pragmatismo denigre del campo). Pierre Joliot (2004) tiene una extensa reflexión sobre el tema en el libro *La investigación apasionada*: “La programación es, pues, esencialmente antinómica en relación con la investigación fundamental, que tiene por vocación explorar lo desconocido” (p. 22). En ese sentido, dice que la búsqueda de eficacia y rentabilidad interfiere negativamente en la investigación científica y que las aplicaciones de la ciencia no han nacido de intereses prácticos sino estrictamente cognitivos que encuentran aplicaciones, a veces con años de diferencia, en condiciones distintas de las que le dieron origen.

Por otro lado, el pragmatismo está en la posición del trabajo —en términos de Arendt—, es decir, de acciones con arreglo a fines; mientras que, para la autora, la condición humana se juega en la acción, es decir, en ese lugar social de mediación del otro a largo plazo, que decide sobre la condición social, característica de la ciencia.

Y, finalmente, tampoco le interesa asumir el impase de la no solución, como dice J.-A. Miller, constitutivo de la ciencia:

[...] admitiendo que esto es un problema, la primera solución que puede contemplarse es no solucionarlo. El problema se vuelve entonces la solución del problema. Se vive con el problema, en el elemento de lo insoluble. La solución es la no-solución, el "impasse" de manera asumida y consentida. (Miller y Milner, 2004, p. 27)

Es decir, consentir a no precipitarse a dar una solución puede ser una manera de abrir la investigación del campo de producción simbólica, siempre que sea asumida. El pragmatismo, en cambio, está en la posición de solucionar un problema, con lo que enturbia la condición humana.

RECONTEXTUALIZACIÓN ESTRUCTURAL

Proponemos la expresión *estructural* —que hoy goza de poco prestigio— para identificar el cuadrante superior derecho. La idea de estructura representa un lugar (tercero) entre naturaleza y cultura, entre heredado y aprendido, entre naturalismo y convencionalismo, entre realismo y relativismo.

Veamos una definición de estructura: El principio fundamental es que la lengua constituye un sistema, cuyas partes todas están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. Este sistema organiza unidades —los signos articulados— que se diferencian y se delimitan mutuamente. La doctrina estructuralista enseña el predominio del sistema sobre los elementos, aspira a deslindar la estructura del sistema a través de las relaciones de los elementos tanto en la cadena hablada como en los paradigmas formales, y muestra el carácter orgánico de los cambios a los cuales la lengua está sometida (Benveniste, 1971).

La estructura hace imposible el Todo, pues está constituida de tal manera que, ineludiblemente, incluye una anomalía que algo deja por fuera (Miller, 2009). Pensar desde esta perspectiva impide concebir un mapa susceptible de ser llenado a medida que las investigaciones se acumulan (como en el realismo); o de un mapa que obedece a la aleatoriedad de una nueva barajada de elementos (como en el relativismo). Ahora bien, si esto no autoriza la idea de una aproximación creciente a la realidad, no por eso autoriza la contraria: la ausencia de referente (como en el relativismo). Esas dos posturas en el fondo hacen loas al sentido: al de lo existente y al de lo producido, respectivamente. Pero el sentido no existe, como vimos, sino que es

una elucubración sobre la estructura que se hace delante de otros; ahora bien, ¿de cuáles otros? No da lo mismo hacer acuerdos con los semejantes que discutir con Platón.

Cuando hablamos de lo estructural, hablamos de la condición humana, de que somos sujetos en falta, condición que se expresaría en el cuadrante +N+C. Sin embargo,

- Para los realistas, la condición humana está encerrada en el cuerpo y, especialmente, en el cerebro. En cambio, desde la posición estructural, sostenemos que el cerebro es un soporte indispensable de la acción humana, pero que ella no es reducible a ese órgano. El uso del lenguaje, por ejemplo, necesita del cerebro, pero la investigación sobre este no puede explicar qué es el lenguaje.
- Para los relativistas, no hay condición humana: por ejemplo, Foucault (2014) piensa que cualquier búsqueda en ese sentido es metafísica y conduce a la búsqueda del origen (por eso, según él, el genealogista conjura la quimera del origen). En cambio, desde la posición estructural, sostenemos que las alternativas no son únicamente la necesidad o la contingencia, pues algo contingente puede devenir necesario.
- Y para los pragmatistas, el asunto de la condición humana no importa, pero sí es usado en su modalidad más simple. En cambio, desde la posición estructural sostenemos que se puede estar a la altura de la condición humana (como cuando hacemos arte, cuando producimos saber, cuyos horizontes se alejan a medida que nos movemos), o tratar de obturarla con objetos sucedáneos, como hace el pragmatismo, que no pone ante sí un horizonte sino una cosa.

Para Bachelard (1934/1981) lo real es una producción, no el terreno predefinido al que se aplica el conocimiento. Cuando Dmitri Mendeléyev produce la tabla periódica, no solo está describiendo objetos existentes, sino el límite de los objetos posibles. Y, de hecho, el hombre ha sintetizado elementos que no existen en la naturaleza,

gracias a esa estructura que estableció el químico ruso. Antes de la tabla periódica, teníamos una lista...

Esta idea de lo real como producción tiene relación con lo que decía Lacan, en el sentido de que lo real es lo que resiste a la simbolización, es decir, un objeto residual al que tendemos y que malogra la pretensión de totalidad. Así, no hay un camino imparabile al conocimiento, pues hay un no-todo inherente a lo simbólico: lo simbólico puede prometer el todo a condición de incumplir. Pero su anomalía nos hace trabajar, empujar el horizonte.

De ahí no se saca forzosamente la idea de que “todo es convención”, sino la siguiente pregunta: ¿cuáles son las implicaciones, para nosotros-hablantes, del hecho de que estemos en lo simbólico, pero que lo simbólico implique una falla estructural? ¿Qué implica eso para la investigación? No en términos de cómo hacer investigación sabiendo eso, sino ¿qué implica ese límite para la investigación, así no se sepa? Por ejemplo: ¿cómo entender la búsqueda que hace un sujeto mediante la investigación, si él está atravesado por la pulsión, es decir, si en él opera un punto de atracción que, no obstante estar por fuera de lo simbólico, depende de la existencia de lo simbólico?

178

En esta perspectiva, los restos no son “lo que va quedando atrás” de la operación de un conocimiento que crece paulatinamente; ni una condición en últimas de todo saber, sino asuntos operativos, que pueden funcionar incluso como causa del movimiento investigativo mismo (pero no solo a escala de la teoría, sino también del sujeto). Así, textos muy antiguos revelan su actualidad y textos actuales revelan sus milenarias deudas.

Esto explica por qué en esta perspectiva cobra importancia reflexionar sobre el deseo, que parece relegado a algo fuera de la esfera de la decisión investigativa. Veámoslo por la vía de una explicación que da Alain Badiou (2009) acerca de la investigación:

- Comienza con una decisión. Esto no parece tener importancia para las perspectivas ya descritas que tienen como condición —o como efecto— la exclusión del sujeto. Ahora bien, esa “decisión” no es meramente un ejercicio de la voluntad, sino algo en lo que el sujeto se juega una modalidad de satisfacción.

- Requiere una aceptación incondicional de la gramática de la disciplina. Pero hoy en la universidad se está, por un lado, en contra de las aceptaciones incondicionales, pues no serían libertarias, suenan a imposición; y, por otro, en contra del trabajo en una gramática (se lo considera autoritario, limitado) e, incluso, contra las disciplinas en general, que solo se salvan si se las puede malograr mediante los prefijos *inter-*, *multi-* o *trans-*.
- La validación de la gramática únicamente puede ser retroactiva. Los principios, los axiomas, deben ser afirmados, asumidos, pero eso solo se consigue retroactivamente; el deseo tiene que ver con una afirmación —y nosotros negándolo todo en la universidad— a la cual no se le pueden pedir todas las credenciales de la racionalidad... de lo contrario, nunca empezaríamos.
- Hay un sometimiento consentido. Decidirse por un campo de saber requiere una “exigencia demostrativa”, la cual solo se logra poniéndose a la altura de la gramática de la disciplina, aprendiendo a hablar su *tecnolecto*. O sea que el sujeto consiente en someterse, veremos por qué.
- Finalmente, aceptamos tal exigencia implacable para poder contemplar lo inteligible. No es en nombre de la objetividad que se hacen las cosas rigurosamente; es en nombre de cierto régimen de goce del sujeto (ligado al deseo) que se intentan hacer objetivamente. Se trata de una satisfacción que ha tomado por objeto no algo sensible, sino algo obtenible por la vía de la razón, gracias a un trabajo inmenso: el bagaje colectivo de una disciplina exige la posesión de un capital científico considerable. (Bourdieu, 1982/2002, p. 26).

Lo que hacemos en la formación de investigadores ¿qué tiene que ver con todo esto? Para la perspectiva estructural, el trabajo de formación se relaciona con la producción de unas condiciones de posibilidad para el deseo. Ahora bien, esto no es producto de la voluntad, no se pone a funcionar por el hecho de saberlo, no tiene

sentido decirlo a los estudiantes... es algo que se puede tener y que sirve para producir cierto contexto de relación con el otro, siempre y cuando tenga un nexo de deseo con el saber.

¿Qué objetivo encarna esta postura? Ya no es ahorrar dificultad —pretensión, no obstante, imposible, si de investigación se trata—; ya no es ahorrar tiempo —pretensión que puede revelar la especificidad del trabajo como distante de la investigación—. Podría hablarse de un “elogio de la dificultad” (Zuleta, 1994), pues no se trata de ahorrar, sino de encarnar el hecho de que para contemplar lo inteligible —como dijo Badiou— hay que complicarse. Por eso, Bachelard (1981, p. 16) asevera que “La ciencia simplifica lo real y complica la razón”. Eso nos lo enseñan cierto relativismo y cierto realismo.

En esta perspectiva, la verdad tiene que ver con el retorno de lo excluido (aquel objeto por fuera de lo simbólico que, no obstante, empuja), no solo con los hallazgos, los cuales podrían ser llamados, simplemente, saber, como algo diferente a la verdad, la cual no sería múltiple, ni relativa: es una y tiene que ver con la estructura de lo que nos hace hablantes y nos dirige al otro: nuestra singularidad. Y mientras las otras perspectivas, de una u otra manera, excluyen al sujeto —eliminando, de paso, la responsabilidad—, esta perspectiva pretende situarlo en el meollo del asunto y lo hace responsable vía el deseo (que implica la desidentificación con un ideal de investigación), situándolo como investigador en cuanto efecto de su propia verdad.

La apariencia no es la consistencia (de la realidad), ni la resistencia (frente a la reificación), ni la asistencia (estar con quien decide), sino la insistencia: hay algo sintomático ligado a la vida en la asunción de una perspectiva investigativa. Por eso no se trata sencillamente de algo que se “escoge” en el supermercado de metodologías que imagina el pragmata, sino que de alguna forma uno intenta ser (que lo logre o no, es otro asunto) en una metodología. Así quedaría en definitiva el esquema (figura 3):

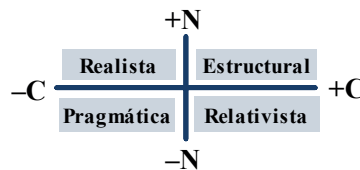


Figura 3. Esquema definitivo.

Fuente: elaboración propia.

UN CASO

¿Cómo investigar la anorexia? Y, a partir del conocimiento obtenido, ¿qué se puede intentar con ella? Cuando solo tenemos los opuestos necesidad/contingencia, las posiciones se dividen forzosamente en dos: considerar que la anorexia es algo corporal, o que es producto de lo convencional.

La postura realista, en la voz de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, dice que, en algún caso, “la anorexia es una disfunción fisiológica” (APA, 1995, p. 554), ¿quizá una inhibición en la segregación de ghrelina (una hormona gástrica)? Y una implicación posible de tal postura es incidir sobre la parte afectada con medicamentos y, finalmente, con la ayuda de una terapia psicológica que venza la resistencia de la persona; en caso extremo, mediante una internación hospitalaria que obligue a nutrirse por vía intravenosa. Así considerada, la anorexia sería un fenómeno corporal, ajeno a lo social.

La postura relativista, en la voz de Pilar Cisneros Britto, asocia ese trastorno con “los medios de comunicación de masas y [...] los modelos de extrema delgadez que propugnan como ideal de belleza. Un ideal de belleza representado por las *top-models*, mujeres cuyas proporciones, peso y estatura son una excepción estadística. Cuerpos que no representan la media poblacional. Ideales imposibles” (Cisneros, s. f.). Una implicación posible de esta postura es la que plantea la autora: “intervenir con políticas sociales” (p. 1); de hecho, vemos hoy esta innovación que amplía el abanico de las tallas de las modelos. Así, la anorexia es un fenómeno social, independiente de lo fisiológico.

Pero entre necesidad (+N-C) y contingencia (-N+C) tenemos, según nuestro plano, otras dos opciones. La postura pragmática (-N-C) y la estructural (+N+C).

Desde la pragmática se podría entender al anoréxico como alguien que estorba la adecuada circulación de personas y mercancías: por un lado, ocupa vanamente a los demás (a la familia, a los sistemas de salud); y, por otro, no consume lo “normal”. Entonces, desde esa postura se podría decir algo así: “la anorexia es una manera de llamar la atención”; y una implicación posible de tal idea sería, por ejemplo, “no le hagan caso (y si se enferma, allá ella)”. Así, no importa por qué se presenta la anorexia, pero si uno está involucrado de alguna forma, debe darle una solución.

Sin duda, la anorexia afecta el cuerpo... pero no es algo comprensible cabalmente desde el realismo, pues lo afectado no es meramente la fisiología, toda vez que el cuerpo del humano está tocado por la palabra, por el reconocimiento del otro, por las formas culturales. ¡No hay anorexia en los animales!

Con todo, estas formas culturales no están ahí principalmente para imponer unos modelos de figuras corporales, para servir de ejemplo. El lenguaje produce un sujeto que no puede evitar tener una relación sintomática con la vida, dada la modalidad de su aparición. Por supuesto que hay modelos corporales, pero estos no son los que determinan la posición anoréxica; más bien, la posición anoréxica puede echar mano de tales modelos.

Para entender un fenómeno acaecido a un cuerpo material marcado por la presencia contingente del lenguaje, necesitamos que converjan necesidad y contingencia: es el cuadrante +N+C. En ese lugar está aquello que se produce como efecto necesario de una contingencia. O sea: hay contingencia, sí, pero ella produce un efecto que se vuelve necesario, sin retorno. Desde esa postura se puede decir que la anorexia es el deseo de nada (Hekier y Miller, 1994). Es contingente el encuentro del cuerpo con el lenguaje, pero si hay consentimiento a ello, entonces ahora la estructura del lenguaje se convierte en necesaria para el sujeto que ha advenido a merced de ella. Dado esto, no hay retorno, porque lo ocurrido no va a ser transformado por otra cultura, porque entonces no habría dejado de ser contingente. Y ha devenido necesario porque ahora forma parte de una modalidad constitutiva de relación con el otro, con el deseo. De ahí que se entienda la anorexia en términos del deseo, sin desestimar que el cuerpo está comprometido y que lo social hace unas ofertas de tramitación.

Ahora bien, dados A {lo social incide en la producción material del objeto} y B: {un objeto —producido de acuerdo con A— realiza una estructura}, ¿se puede pensar que hay investigaciones realistas o relativistas hechas de forma adecuada? En el primer caso, ahí está el objeto, independientemente de cómo haya advenido; y el investigador no se perdería de entender {A} y {B}, pues esos no son sus asuntos. En el segundo caso, ahí está el objeto, en cuanto {A}; y el investigador no se perdería de entender {B}, pues ese no es su asunto.

Pero, en el caso que nos ocupa, la anorexia, la postura realista atina a describir lo “visible”: “rechazo a mantener un peso corporal mínimo normal, [...] miedo intenso a ganar peso y [...] alteración significativa de la percepción de la forma o tamaño del cuerpo” (APA, 1995, p. 553). El investigador no se explica por qué ese “rechazo”, ese “miedo”, esa “alteración de la percepción”... que, en realidad, son ideas construidas contra sendos ideales del investigador, no tanto de los pacientes, a saber: el “peso normal”, la “ganancia de peso” y la “percepción de la forma”. Percibe que “El término *anorexia* es equívoco, porque es rara la pérdida de apetito” (1995, p. 553); pero, entonces, si hay apetito, ¿por qué la persona no quiere comer? Este *quiere*, que daría entrada a la pregunta por el deseo, es silenciado con la expresión *anorexia nerviosa* (que no *psicológica*) pues se trataría de un asunto del sistema nervioso; y entonces la medicación es psiquiátrica, dirigida a reconectar químicamente los neurotransmisores, no al sujeto.

¿Se trata, entonces, de una buena investigación? ¿Son los medicamentos, o la internación, una salida para lo que tiene causas desconocidas? Digo *desconocidas* porque, si bien se “ve” que hay rechazo, miedo, percepción alterada, no se sabe por qué. Muy a la manera de la perspectiva pragmática, esta forma de hacer les quita un estorbo a la familia y a la sociedad. Sin embargo, no por “estar ahí” el objeto es aprehensible su materialidad que, en este caso, tendría que ver con el deseo (el cual tiene manifestaciones visibles). Considerar que debe eliminarse este trastorno de la conducta alimentaria no permite entender que, con él, la persona ha conseguido una solución a su medida, aunque no nos guste. Finalmente, el *corpus* de una investigación no es una cosa (como se piensa en educación), sino algo susceptible de desagregarse del fenómeno con ayuda de conceptos.

Esta investigación realista, que no puede dar cuenta de la materialidad de su objeto, solo hará resonar su tono autoritario, introduciendo ideales (“peso normal”, por ejemplo) a nombre de la ciencia “dura”.

Por su parte, la investigación relativista sobre la anorexia ¿es pertinente a su nivel? Al entender que lo social es patógeno, aplica, por ejemplo, el “Cuestionario de Influencia del Modelo Estético Corporal” (Cisneros, s. f., p. 1), para terminar percibiendo lo mismo que los realistas: rechazo, miedo, percepción alterada (más los datos sociales

de su propia cosecha, que se suman a la lista ineficaz de “percepciones”). Lo cual es obvio, porque el “saber” en juego es el del sentido común: no importa si les preguntan a los médicos o a los pacientes. El saber en juego no está en la opinión de unos y otros. ¡Qué tal Copérnico haciendo encuestas de opinión sobre la teoría heliocéntrica! Ya habíamos anotado que, para entender el sistema fonológico de una lengua, no es necesario pedir la opinión de los hablantes, pues el saber en juego no está repartido en la opinión.

Al asignar un lugar a lo social, el relativista encuentra que los anoréxicos “no tienen ningún problema fisiológico en sus órganos de percepción” (Cisneros, s. f., p. 1): la percepción que tienen de su cuerpo no está alterada fisiológicamente, sino de otra forma. Entonces se agrega, con la misma certeza del realista:

No es de extrañar que, en una sociedad tremendamente competitiva, donde el que no “da la talla” puede verse fácilmente excluido, se generen valores o estilos de vida que imponga a los individuos un estrés añadido. Este entorno social excluyente termina siendo insano. (Cisneros, s. f., p. 2)

Y entonces se investiga “el medio social como patógeno” (p. 2). No es que la sociedad sea culpable (se inventa el pasmarote para después derribarlo), pero sí es un “caldo de cultivo” (p. 2). Y, entonces, aparece la variable cultural: el estatus de la forma corporal según la época o la clase social, para llegar a reencontrar “[...] al viejo enfrentamiento entre individuo y sociedad” (p. 4), sin entender en qué consiste la posibilidad de hacer esa oposición, no obstante dar fe de que el sujeto es un ser social. Según Cisneros, como hoy es válido un *hazte a ti mismo*, no debemos extrañarnos de que “algunos pierdan el control y terminen auto-fagocitándose” (s. f., p. 5). Pero ¿por qué no habría de extrañarnos? La fórmula viene, más bien, a reemplazar un *no sabemos por qué*. Finalmente, la ocasión se usa para pulverizar la disciplina y hablar de una sociología del cuerpo, de una sociología de la salud, pues supuestamente manejan variables inexistentes en la sociología clásica. ¡No se amplía la sociología clásica, sino que se “inventa” la diseminación!

Esta investigación relativista, que no puede mostrar las condiciones en las cuales se produce {A}, solo hará resonar su tono de

queja: entonces habla de una sociedad excluyente, mercantilista, sin opciones. Pues bien, ¿es eso sociología?

Hekier y Miller (1994) explican un caso en el que el enunciado (de un padre a su hija) “mientras yo esté nada te faltará” conduce a una salida singular por la vía anoréxica. Si la falta es condición del deseo, el padre no le da opciones a la hija: mientras él esté, no habrá falta, el sujeto no podrá desear. Entonces, la hija lee literalmente la frase: *nada* es el objeto faltante (te faltará: nada). Ahora puede desear: desea nada, y por eso come nada. Como decíamos, el cuerpo material queda afectado, pero la causa no es corporal; y hay modelos sociales de identificación, pero en este caso no se trata de un “pertenecer a”, sino de una diferenciación radical, tomada de un hacer con la frase del padre, habida cuenta de la condición humana y su relación con el deseo. Apuntar a esa lectura del deseo (no es que la persona lo tenga claro) permitió que la mujer depusiera la consigna y buscara un lugar propio (no dictado por el Otro) para su deseo que no arrastrara lo mortificante de su primera decisión.

Ahora bien, si una investigación estructural no puede dar cuenta de la transición entre forma y realización, solo hará resonar el tono de una deducción falsamente blindada contra toda realidad.

MODALIDADES DE RECONTEXTUALIZACIÓN

En el cuadro 1 se presentan las modalidades de recontextualización.

Cuadro 1.

Modalidades de recontextualización

	Realista	Relativista	Pragmática	Estructural
Anclaje	Realidad	Comunidad	Utilidad	Lo imposible
Modalidad	+Necesidad -Contingencia	-Necesidad +Contingencia	-Necesidad -Contingencia	+Necesidad +Contingencia
Objeto	Preexistente e independiente del saber	Producido culturalmente, en condiciones explicitables	Lo útil	Realización de una condición estructural
Instrumento	Busca su estandarización	Para desnaturar el objeto	El que resulte útil	Para detectar la estructura en lo dado
Se habla de	Cómo son las cosas y cómo serán	Lo descrito se describe de otra manera. Prever sería olvidar la discontinuidad histórica.	Lo que es conveniente decir en función de las relaciones	La realización social de algo que tiene valor estructural
Apariencia	Consistencia	Resistencia	Asistencia	Insistencia
Concepto	Evolución asintótica	No permanecen a causa de la condición social inestable	En función de su eficiencia	Ordenamientos — con anomalía— que se sostienen entre sí
Lo residual	Superado, no alcanza la dignidad del conocimiento	La historia volverá residual lo alcanzado	Lo que no pasa la prueba de la utilidad, pero puede retornar	Resto operativo
Formación	Enseñar el “método correcto”	Olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” del fenómeno	Enseñar toda metodología aprovechable	Producir condiciones de posibilidad para el deseo
Método	El Método	Caja de herramientas	Cualquiera	Somos el devenir de un método

Para	Ahorrar dificultad	Incoar la sensibilidad	Ahorrar tiempo	Elogio de la dificultad
Implicación ética	Elimina la responsabilidad, vía la causa	Elimina la responsabilidad, vía la ausencia de referente	Justifica, vía la conveniencia	Responsabiliza, vía la desidentificación
Sujeto	Excluido	Explica la subjetivación	Es un instrumento	Explica su producción
Verdad	Adæcuatio	Veridicción	Beneficio	Retorno de lo excluido
Discurso	Universitario	Histórica	Amo	Análítico

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. En *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Caparrós.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría-APA (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/DSM-IV.Castellano.1995.pdf>
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. Nueva Imagen. Publicado originalmente en 1934.
- Bachelard, G. (1984). *La filosofía del no*. Amorrortu.
- Badiou, A. (2009). Prefacio a la nueva edición. En *El concepto de modelo*. La Bestia Equilátera.
- Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bassols, M. (2010). El inconsciente como página en blanco y la ciencia de nuestro tiempo. En *Conferencias públicas 3*. Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.
- Benedito, G. (1975). El problema de la medida en psicología. En *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1971). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En *Problemas del estructuralismo*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI. Publicado originalmente en 1984.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Universidad Nacional.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Katz.
- Cisneros, Pilar. (s. f.). *Una perspectiva sociológica de la anorexia y la bulimia*. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7738/Una_perspectiva_sociologica_de_la_anorexia_y_la_bulimia.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cooper, D. (1985). *La muerte de la familia*. Planeta-Agostini.
- Davidson, A. (2012). Elogio de la contracultura. *Revista de Estudios sociales*, 43, 152-164.
- Descartes, R. (2000). *Meditaciones metafísicas*. Panamericana.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Revista Archipiélago*, 20, 19-32.
- Durrell, L. (1979). *Clea*. Edhasa.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Magisterio.
- Díaz, P. (2012). El alma colombiana. Idiosincrasia e identidades culturales en Colombia. *Hallazgos*, 9(18), 119-141.
- Eco, U. (1975). *La estructura ausente*. Lumen. Publicado originalmente en 1968.
- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos. Publicado originalmente en 1971.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1990a). Tótem y tabú. En *Obras completas*, vol. XIII. Amorrortu.
- Freud, S. (1990b). Construcciones en el análisis. En *Obras completas*, vol. XXIII. Amorrortu.
- Frisch, O. (1973). Entrevista por Carlos Pajares. *La nueva física*. Salvat.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Tomo I. Sígueme.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus.

- Hekier, M. y Miller, C. (1994). *Anorexia-bulimia: deseo de nada*. Paidós.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Joliot, P. (2004). *La investigación apasionada*. Fondo de Cultura Económica.
- Koyré, A. (2005). *Estudios galileanos*. Siglo XXI.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1992). *El reverso del psicoanálisis. Seminario XVII*. Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Arte, lenguaje. Etnología. Entrevistas con Georges Charbonnier*. Siglo XXI. Publicado originalmente en 1961.
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna*. Rei. Publicado originalmente en 1979.
- Miller, J. (1996). *La pasión de Michel Foucault*. Andrés Bello.
- Miller, J. (2009). La lógica del significante. En *Conferencias Porteñas, tomo 1*. Paidós.
- Miller, J. (2010). *Extimidad*. Paidós. Publicado originalmente en 1985.
- Miller, J. (2015). *Todo el mundo es loco*. Paidós.
- Miller, J. y Milner, J. (2004). *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Miguel Gómez.
- Nietzsche, F. (2009). *El porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.
- Pessoa, F. (1996). El banquero anarquista. En *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Alianza.
- Popper, K. (2006). El problema de la demarcación. En *Escritos selectos*. Fondo de Cultura Económica. Publicado originalmente en 1974.
- Regnault, F. (2004). La prueba en psicoanálisis. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, 2, 107-131.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1986). *Desana. Simbolismo de los indios Tukano del Vaupés*. Procultura.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. CNA.
- Ricoeur, P. (2009). La cuestión de la prueba en psicoanálisis. En *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis* (pp. 17-55). Siglo XXI.
- Saussure, F. (1987). *Curso de lingüística general*. Alianza.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*. Alcaldía Mayor.

- Sloterdijk, P. (2010). *Temperamentos filosóficos. De Platón a Foucault*. Siruela. Publicado originalmente en 2009.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (1998). Cuaderno azul. En *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos.
- Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Percepción.
- Zuleta, E. (1987). Sobre la teoría del reflejo. En *Ensayos sobre Marx*. Percepción.
- Zuleta, E. (1994). Elogio de la dificultad. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2001). La educación, un campo de combate (entrevista con Hernán Suárez). En: *Educación y democracia. Un campo de combate*. Hombre Nuevo y Fundación Estanislao Zuleta.

*Los supuestos fallidos de las ciencias sociales*¹

José Darío Herrera

Ya no podemos aplazar el proyecto de descolonización.

DENZIN Y LINCOLN

Al constatar las deficiencias y limitaciones del modelo de ciencia que sirvió de referencia para las prácticas científicas del siglo XIX y buena parte del XX, los científicos y científicas sociales comenzaron a revisar sus formas de hacer ciencia (Santos, 1998, 2012a, 2012b; Wallerstein, 2004, 2005). Podría decirse, en varios sentidos, que la última parte del siglo XX y lo que va corrido del XXI es una época de autorreflexión en las distintas disciplinas sociales. Desde el plano sociológico y político, por ejemplo, cada vez se hace más relevante considerar y problematizar las condiciones económicas, políticas y culturales de producción del conocimiento y su relación con la

1. El presente texto está basado en el primer capítulo del libro *La comprensión de lo social* (2010), del mismo autor.

justicia y con la construcción de sociedades más democráticas (Bishop, 2012; Carr, 2013; Fassinger y Morrow, 2013; Guba y Lincoln, 2012; Sue, 1999). En este plano, sobresale el debate en torno a qué tanto las prácticas de investigación de las ciencias sociales reproducen el poder, el conocimiento y la verdad coloniales (Denzin y Lincoln, 2012).

En un plano más “interno”, la crítica se ha encaminado también hacia la revisión y problematización de los modos de objetivación, de nominación y de construcción conceptual (Denzin y Lincoln, 2012; Peters *et al.*, 2018; Schatzki, 2003). Preguntas como ¿qué tipo de lenguaje expresa mejor los análisis realizados? (Carr, 2006; Charmaz, 2013), ¿cómo se produce un hecho? (Gijsbers, 2013); debates en torno al alcance y las posibilidades de la ciencia para dar cuenta del mundo (Carr, 2013; Denzin y Lincoln, 2012; Guba y Lincoln, 2012) y cuestionamientos sobre el papel de las técnicas de análisis e interpretación en los procesos de construcción teórica (Kemmis *et al.*, 2014; Peters *et al.*, 2018; Weiss, 2017), están en el trasfondo de la producción científica, particularmente en las últimas tres o cuatro décadas.

Lo que han producido los agentes científicos al reflexionar sobre sus prácticas parece significar un paso más allá de lo que en su momento propuso la crítica de la razón científica —tanto en la versión del racionalismo crítico de Popper como en la crítica dialéctica de Habermas— (Popper *et al.*, 1978). Aun, si el trabajo de los mismos agentes científicos fuera algo así como la aplicación de los preceptos de la crítica de la razón, al hacerlo desde el ámbito específico de las prácticas científicas sus análisis representan una visión más realista de lo que, en efecto, puede y debe esperarse del conocimiento científico.

PRIMER SUPUESTO: LA PROYECCIÓN DE LOS CONCEPTOS

Comenzaremos examinando la crítica que los agentes científicos hacen acerca de los rasgos más sobresalientes del modelo de ciencia que dominó buena parte de la producción científica del siglo xx y que aún hallamos en el xxi. En esta crítica se anuncian los elementos más importantes sobre los que va a girar el trabajo de las ciencias sociales en las últimas tres o cuatro décadas, con la ventaja, como ya se mencionó, de que esta crítica se produce dentro del trabajo científico, no desde afuera. Es justo en ese lidiar con sus objetos de estudio que las

y los investigadores sociales se abren a un horizonte epistemológico y filosófico distinto del de las ciencias naturales.

En antropología, por ejemplo, los agentes científicos tienen como tarea la comprensión de la cultura.² Para desarrollar esta tarea, los etnógrafos apelan a distintos recursos teóricos y metodológicos, tanto para comprender lo que están estudiando como para hablar de ello a sus comunidades científicas (Bishop, 2012; Geertz, 2003; Weiss, 2017). En este contexto, la antropología tomó de la semiología el planteamiento de que todas las expresiones humanas pueden entenderse como signos en la medida en que expresan algo.³ El planteamiento fundamental de este tipo de análisis radica en que solo en la medida en que se conozca la estructura que regula y norma la construcción de los signos se puede dar con el correcto significado de cualquier expresión. Es lo que se conoce como semiótica estructuralista (Chandler, 1998). Pues bien, el antropólogo Clifford Geertz denuncia la ineficacia de este modo científico de operar, por lo menos para el caso del análisis cultural. Según Geertz, el modo más útil de comprender lo que expresan los signos de una cultura, es

[...] la contextualización social, y no su adecuación a paradigmas esquemáticos o su descomposición en esos sistemas abstractos de normas que supuestamente los generan [...] lo que nos permite hablar eficazmente del conjunto de esos significantes es que todos manifiestan una sensibilidad comunitaria, expresan localmente a los locales una mentalidad local. (1994, p. 21)

Por *paradigma esquemático*, Geertz entiende todo sistema normativo independiente del contexto en el cual se producen los signos y que, por lo mismo, puede hallarse en todas las culturas. Afirmar que en toda cultura existe tal “sistema” es una suposición equivocada y derivar de allí la interpretación de una cultura, un error. El camino correcto, por el contrario, es la contextualización social en la que se producen los signos. En las ciencias sociales contemporáneas, o por lo menos en gran parte de su práctica científica, el énfasis en lo local como criterio de interpretación de las culturas resulta claro

2. Para una ampliación de la visión de la cultura como algo que requiere ser interpretado en términos de signos y no como algo que debe ser solo descrito en términos de comportamientos, véase Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

3. Véase, por ejemplo, la propuesta de Leach *et al.* (1996).

(Bishop, 2012; Cokley y Awad, 2013; Fassinger y Morrow, 2013; Guba y Lincoln, 2012).

Podemos distinguir aquí un primer aspecto en el que la práctica contemporánea del análisis cultural toma distancia de modelo clásico de ciencia: en lugar de adecuar las formas de vida a esquemas ahistóricos o generales, el criterio de validez de la interpretación se pone en la referencia al contexto específico en el que cada cultura toma, en último término, su forma.

Ahora bien, en la crítica de Geertz a la forma de explicar las culturas, no se trata de evitar todo tipo de recursos para la interpretación, sino aquellos que suponen la existencia de sistemas abstractos presentes en toda cultura y que se imponen sobre el modo en que una cultura se entiende a sí misma. Esto no sucede únicamente en lo que respecta al estudio de los signos; en general, cuando un científico social intenta hablar de otros según concepciones de su propia cultura, la comprensión científica falla, como claramente se expresa en la siguiente cita:

La concepción occidental de la persona como un universo limitado, único y más o menos integrado motivacional y cognitivamente, como un centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción organizado en un conjunto característico y opuesto por contraste tanto a otros conjuntos semejantes como a su *background* social y natural, es, por muy convincente que pueda parecer, una idea bastante peculiar en el contexto de las culturas del mundo. En lugar de intentar situar la experiencia de otros en el marco de una concepción semejante, que es de hecho lo que usualmente supone la tan cacareada "empatía", comprender tales experiencias exige renunciar a la aplicación de esa concepción y observarlas en el marco de su propia idea de lo que es la conciencia de sí. (Geertz, 1994, p. 77)

Más recientemente, Bishop (2012) lo enuncia así:

Este tipo de investigación ha desplazado la experiencia viva de los maoríes y el significado que estas experiencias tienen en pos de la voz "autorizada" del experto en metodologías de investigación, que solo se apropia de la experiencia maorí desterrándola de sus propios términos y traduciéndola a los términos de su propia "experticia". (Denzin y Lincoln, p. 234)

No se trata, entonces, de situar la experiencia de los otros bajo las ideas, marcos conceptuales o categorías de la cultura de quien investiga; de cara a la comprensión de lo que los otros son, las propias ideas son insuficientes.

SEGUNDO SUPUESTO: LAS DISTINCIONES Y CLASIFICACIONES

La insuficiencia mencionada no solo se refiere a la proyección de las propias ideas sobre el modo en que los otros se comprenden a sí mismos. El asunto también tiene que ver con la posibilidad de realizar distinciones dentro de una cultura, semejantes a aquellas distinciones propias de las ciencias naturales. Puede hallarse aquí un segundo aspecto en que la ciencia social se distancia del modelo clásico venido de las ciencias naturales: la lógica mediante la cual hace las distinciones y clasificaciones de lo que estudia. “[...] en lugar de hallarnos frente a una matriz de especies naturales, de tipos divididos por diferencias cualitativas claras, nos vemos rodeados por un campo enorme y casi continuo de obras diversamente pensadas y variadamente construidas” (Geertz, 1994, p. 32).

Las distinciones y clasificaciones de la ciencia social, que para muchos resultan uno de los objetivos propios del desarrollo de cualquier disciplina, expresan solo una voz posible entre muchas. El saber social reducido a un único sistema de clasificación deja por fuera otras opciones, algunas más ricas y, sobre todo, más pertinentes a los contextos. En términos de Denzin y Lincoln (2012):

Muchos miembros de la escuela constructivista, posestructuralista y posmoderna, así como de la teoría crítica rechazan los criterios positivistas y neopositivistas al evaluar su propio trabajo. Ven estos criterios como irrelevantes para su trabajo y sostienen que reproducen sólo una clase de ciencia, una ciencia que silencia demasiadas voces. (p. 64)

Si la cultura solo puede comprenderse desde lo local, suponer que en las formas de vida locales existen diferencias claras y precisas que se correspondan con categorías teóricas implica una reducción que termina ocultando más de lo que muestra y que únicamente da cuenta, en rigor, de las formas de pensamiento del agente científico y no de las culturas estudiadas. No basta con vigilar los conceptos que

proyectamos sobre los fenómenos que estudiamos, también hay que deconstruir los tipos de análisis que hacemos, la idea misma de clasificación, jerarquización y modelamiento conceptual que prima en el trabajo de las ciencias desde el siglo XIX. Tomar distancia de la adecuación de lo observado con los marcos o modelos teóricos disciplinares se convierte en criterio de una correcta interpretación. No se trata de buscar formas elementales de ciencia en las islas Trobriand, de encontrar estructuras elementales del derecho entre los Barotse, o de determinar si el totemismo es “realmente” una religión. Antes bien, el objetivo del análisis es contextualizar lo observado dentro de las visiones del mundo que lo hacen posible (Bishop, 2012; Geertz, 1994; 2003; Weiss, 2017). Las ideas y formas de entender las cosas (distinciones, clasificaciones, jerarquizaciones) que se han construido dentro de nuestra cultura no deben generalizarse ni imponerse cuando se trata de comprender la vida de otros. Esta insuficiencia del proceder científico para conocer su objeto de estudio también está presente en otras disciplinas.

Según el sociólogo y politólogo Boaventura de Sousa Santos (1998) “nuestras concepciones sobre la naturaleza del capitalismo, del Estado, del poder y del derecho se hacen cada vez más confusas y contradictorias” (p. 137). Esta confusión, lejos de darse por la falta de marcos conceptuales, se da por el carácter atemporal, generalizador y etnocéntrico con que se emplean. Santos lo precisa de la siguiente forma:

En primer lugar, continuamos analizando los procesos de la transformación social del siglo XX recurriendo a marcos conceptuales desarrollados en el fin del siglo XIX y adecuados a los procesos sociales que entonces estaban en curso. En segundo lugar, el Estado-Nación continúa predominando como unidad de análisis y soporte lógico de la investigación, lo que nos impide captar la lógica propia y la autonomía creciente, ya sea de las estructuras y de los procesos locales típicos de unidades de análisis más pequeños (la lógica infraestatal) o ya sea de los movimientos globales, a nivel del sistema mundial (la lógica supraestatal). En tercer lugar, y a pesar de los espacios teóricos innovadores de las últimas décadas, la teoría sociológica continúa siendo básicamente derivada de las experiencias sociales de las sociedades centrales y, en esa medida, es poco adecuada para el análisis comparativo suscitando generalizaciones espurias. También se puede decir que, mientras más general es la teoría sociológica,

mayores son las probabilidades de que se base en la experiencia social e histórica de los países centrales y se sague a ellos. (1998, p. 138)

Así como para la antropología la imposición de las ideas o modelos teóricos del investigador ocultan lo propio de las culturas estudiadas, para la sociología el uso de conceptos como *clase* o la relación teórica establecida entre *Estado-Nación*, que pudieron ser útiles para determinadas sociedades y en momentos específicos de su desarrollo, se muestran inútiles para el análisis de los procesos sociales ocurridos durante buena parte del siglo xx y en lo que va corrido del xxi (Santos, 1998; 2011; Wright, 2018). La insuficiencia de los marcos teóricos de la sociología se manifiesta en la rapidez con que la teoría sociológica contemporánea dice que ocurren los fenómenos sociales y sus transformaciones. En términos de Santos (1998), “la realidad parece haberle tomado la delantera a la teoría” (p. 15), y si bien nadie objetaría que los cambios se producen hoy de manera vertiginosa, también es cierto que justo hoy los recursos teóricos de la sociología se muestran insuficientes o no son pertinentes.

Un problema común a la antropología y a la sociología parece hallarse en la proyección de los conceptos y modelos teóricos de la propia cultura a otras. Este rasgo del modo de hacer ciencia social se conoce como etnocentrismo (Cabrera, 2020; Guimarães, 2017; Todorov, 1991); constituye un tercer aspecto de la crítica, y ha sido señalado también por la ciencia histórica.

TERCER SUPUESTO: LA IDEA DE SUPERIORIDAD

La idea, muy arraigada en la ciencia y en la academia occidental, de que su visión del mundo, de las cosas, de los fenómenos es superior a las visiones de la cultura, del saber no académico o de los saberes indígenas o tradicionales recorre el imaginario de todas las ciencias sociales. En 1975, los historiadores Roy Preiswerk y Dominique Perrot identificaron diez formas de trabajo de la ciencia histórica occidental que evidencian este imaginario de superioridad:

- 1) la ambigüedad de la noción de civilización: ¿hay una o varias?;
- 2) el evolucionismo social, esto es la concepción de una evolución única y lineal de la historia según el modelo occidental; [...]
- 3) el alfabetismo como criterio de diferenciación entre el superior y el inferior;
- 4) la idea de que los contactos con Occidente son el fundamento de

la historicidad de las demás culturas; 5) la afirmación del rol causal de los valores de la historia confirmado por la superioridad de los valores occidentales: la unidad, la ley y el orden, el monoteísmo, la democracia, el sedentarismo, la industrialización; 6) la legitimación universal de la historia occidental (esclavitud, propagación del cristianismo, necesidad de intervención, etc.); 7) la transferencia intercultural de conceptos occidentales (feudalismo, democracia, revolución, clases, Estado, etc.); 8) el uso de estereotipos como los bárbaros, el fanatismo musulmán, etc.; 9) la selección autocentrada de los datos y acontecimientos “importantes” de la historia, imponiendo al conjunto de la historia del mundo la periodización elaborada de Occidente; 10) la elección de las ilustraciones, las referencias a la raza, la sangre, el color. (Preiswerk y Perrot, citados en Le Goff, 1991, p. 133)

Los procedimientos con los que operan los agentes científicos no son difíciles de advertir. En el caso de la historia, se impone la noción de evolución única y lineal, se da por natural la periodización elaborada en Europa para hablar del pasado de otros pueblos, se transfieren a otras sociedades conceptos explicativos elaborados para hablar de la historia de Europa y se proyecta el rol causal de los valores de Occidente. En suma, la representación de propia historia se antepone a la comprensión que otras sociedades pueden tener de su pasado y presente. Por eso, para el historiador francés Jacques Le Goff (1991) el modo en que se hace historia deviene en un modo de colonización; las ideas de civilización, industrialización y alfabetismo se asumen como criterio del avance histórico de otros pueblos. El reto, según este autor, consiste precisamente en “deseuropeizar la historia”, es decir, en abandonar, por inapropiadas, las formas de trabajo histórico dominantes hasta ese momento.

Dicho en otras palabras, las disciplinas sociales sospechan que los procedimientos de trabajo teórico con los que normalmente opera la ciencia no favorecen el conocimiento de sus objetos de investigación. Y, aunque ha sido en el esfuerzo por comprender sus temas de estudio donde científicos sociales han notado las limitaciones de algunos de los procedimientos de trabajo que emplean, es de suma importancia reconocer que la autocrítica de las ciencias no se limita a señalar las limitaciones del tipo de conceptos que usa, a los criterios para delimitar o clasificar los fenómenos, va más allá: gran parte de la práctica científica contemporánea cuestiona el ideal de ciencia que les dio forma a las ciencias sociales.

CUARTO SUPUESTO: EL IDEAL DE CIENCIA

Este constituye el cuarto aspecto en el que se deja ver la autocrítica. Así, por ejemplo, cuando Geertz (1994) introduce el tema de la interpretación de las culturas como tarea de la antropología, afirma:

Por fuerza lógica de las cosas, la imparcialidad, la generalidad, el fundamento empírico, constituyen características de toda ciencia digna de semejante nombre. Los que adoptan una aproximación taxonómica [a los fenómenos sociales] ambicionan esas esquivas virtudes y defienden una distinción radical entre la descripción y la evaluación, reclusándose en el polo descriptivo del binomio; [...] si como creo, construimos descripciones sobre el modo en que unos u otros —poetas marroquíes, políticos isabelinos, campesinos balineses o abogados norteamericanos— glosan su experiencia para luego esbozar a partir de esas descripciones de glosas algunas conclusiones acerca de la expresión, el poder, la identidad o la justicia, nos hemos de sentir cada vez más lejos de los estilos estandarizados de demostración. (p. 14)

Lejos está el investigador social de describir algo así como un hecho en bruto, para luego elaborar una valoración de este; a esto se refiere Geertz cuando habla de “estilos estandarizados de demostración”. Los controles en la observación que garantizan la no intromisión de los juicios y opiniones del investigador son ideales esquivos en la observación que realizan los científicos sociales. A ello también se refiere el historiador polaco Krzysztof Pomian al recordar las condiciones en que se inicia lo que los historiadores llaman la historia de la historia:

Filósofos, sociólogos y también historiadores se pusieron a demostrar que la objetividad, los hechos dados de una vez por todas, las leyes del desarrollo, el progreso, todas nociones que hasta el momento se consideraban obvias y que fundaban las pretensiones científicas de la historia, no eran más que ilusiones. (Pomian, citado en Le Goff, 1991, p. 132)

El distanciamiento del ideal de ciencia que se inicia con la exposición clara de conceptos —que se confirmarán controlando la observación—, la crítica a la noción de hecho como algo separado de la interpretación del investigador, y la constatación del carácter etnocéntrico de muchas de las nociones empleadas por los

investigadores, son parte de una evaluación mucho más radical que analiza y cuestiona las bases mismas del trabajo científico.

Amplíemos esta última idea; los principios simplificadores que rigen la ciencia clásica, afirma el cognitivista Edgar Morin, se le deben a Descartes, quien disoció tajantemente al sujeto (*ego cogitans*) del objeto (*res extensa*). El sujeto fue remitido al campo de la metafísica, “sobre la base de que la concordancia entre experimentaciones y observaciones de diversos observadores permitía llegar a un conocimiento objetivo” (Morin, 1984, p. 314), y el objeto al de la ciencia. Así quedaron aislados, en la ciencia moderna, el sujeto y el objeto. Descartes promovió, además, como modelo de verdad, las ideas “claras y distintas”, que produjeron nuevas “distinciones” en el pensamiento y contribuyeron a configurar lo que Morin llama el *paradigma simplificante* de la ciencia moderna. Según este autor, los preceptos de investigación clásicos postulaban que la complejidad de los fenómenos podía explicarse a partir de unos “principios simples”. La simplificación se lograba mediante dos operaciones: la disyunción que aísla a los objetos, “no sólo los unos de los otros, sino también de su entorno y su observador” y la reducción, que, a su vez, “unifica lo diverso o múltiple, bien sea con lo elemental o con lo cuantificable”. Así, “el pensamiento reductor no concede la “verdadera” realidad a las totalidades, sino a los elementos; no a las cualidades, sino a las medidas; no a los seres y a los existentes, sino a los enunciados formalizables y matematizables” (Morin, 1984, p. 44).

La ciencia moderna se configuró sobre estos principios, pero, además, con un ideal claro: “descubrir detrás de la complejidad aparente de los fenómenos un Orden perfecto legislador de una máquina perfecta (el cosmos), hecha ella misma de micro-elementos (los átomos) diversamente reunidos en objetos y sistemas” (Morin, 1994, p. 30).

Una vez relegada la indeterminación, la contingencia y la libertad del sujeto, la noción de orden dio origen a un determinismo en la ciencia clásica mucho más rico y variado que el determinismo asociado a las leyes, pues “en la idea de orden también residen, eventual o diversamente, las ideas de estabilidad, de constancia, de regularidad, de repetición, reside la idea de estructura; dicho de otro modo, ‘el concepto de orden desborda con mucho el antiguo concepto de ley’” (Morin, 1994, p. 100).

Se comprende así que la ciencia moderna apoyara su labor en lo regular, lo invariable, lo estable y lo universal; en una palabra, en lo “determinado”, entendido como *estructura* subyacente al mundo aparente a los sentidos. Tal determinismo solo pudo imponerse, según Morin, “en el seno de una visión experimentalista que arrancaba los objetos de sus entornos” (1994, p. 105) y que, por tanto, excluía el entorno de las causas y la naturaleza de las cosas. Esta forma de entender la ciencia explica las limitaciones denunciadas por los científicos sociales: las interpretaciones de las culturas olvidan el contexto local que las hace posibles, las nociones históricas se transfieren sin ninguna crítica a otras sociedades y los conceptos sociológicos se aplican a cualquier época y nación porque se busca ese orden invariable y universal detrás de todas las cosas.

Bourdieu (1975) apoya la crítica realizada por Morin al mostrar que en la emergencia de esa “razón simplificante” hay una escisión entre el mundo y la razón que lo aprehende. En efecto, según Bourdieu, una mirada indiferente al contexto próximo y, más bien, ocupada en establecer una relación distinta y distante con las cosas es el tipo de mirada que produce los universos científicos. Con mucho tiempo a su disposición y liberados de las preocupaciones cotidianas, los agentes científicos pueden construir objetos, establecer relaciones claras y proponer estructuras que intentan salirle al paso a la complejidad del mundo. De esta forma, el pensamiento puede separar los objetos de sus contextos y de otros objetos; aún más, puede independizarse de las condiciones económicas y sociales que hacen posible tales separaciones.⁴ Lo anterior da lugar a múltiples presupuestos que se irán arraigando en los universos científicos, algunos de los cuales harán poco probable que las ciencias sociales puedan dar cuenta de sus objetos de estudio durante buena parte de su historia reciente. Estos presupuestos, de los cuales ya he mencionado aquí al menos cuatro, constituyen las razones fundamentales para que las ciencias sociales contemporáneas abandonen un modelo de hacer ciencia y se encaminen hacia otro en el que la contextualización, la reflexividad,

4. De hecho, gracias a que el aprendizaje escolar está liberado de “la sanción directa de lo real” puede proponer pruebas, problemas, retos, soluciones “como en situación real”, pero con un riesgo mínimo. Además, al no estar urgido por nada, puede —muy cerca del juego, según Bourdieu— asumir la postura del “como si”, que, siguiendo a Hans Vaihinger, es lo que hace posible todas las especulaciones intelectuales, hipótesis científicas, “experiencias del pensamiento”, “mundos posibles” o “variaciones imaginarias” (Bourdieu, 1999, p. 27).

la pertinencia local de la teoría y el reconocimiento de otros saberes como legítimos son aspectos inconcebibles para buena parte de las prácticas de investigación del siglo xx. Quisiera precisar ahora un quinto y último aspecto en el que propongo se concreta la autocrítica que las ciencias sociales hacen de su quehacer.

QUINTO SUPUESTO: LA PRIMACÍA DE LA TEORÍA Y EL FETICHE DEL MÉTODO

En el plano teórico, se construyen métodos, conceptos e imágenes que vuelven al mundo de la práctica proyectando en él la lógica lineal y la coherencia que solo es posible allí donde el pensamiento cree que ha sido capaz de abstraerse de las filiaciones, pertenencias e implicaciones que influyen en él (Bourdieu, 1975). No de otra forma se explica, por ejemplo, el atribuir el origen de la práctica a una meta-práctica (una especie de cálculo matemático que precede la acción al modo, por ejemplo, de la teoría de la acción racional) o suponer que en el origen de todo discurso hay un metadiscurso (una especie de intencionalidad o estructura lingüística —como denuncia Geertz— que antecede, a modo de fundamento, a toda expresión). Es también el caso de la idea de *deliberación voluntaria*, en la cual se supone que toda decisión se concibe como decisión teórica, entre agentes que son teóricos. Así, la deliberación voluntaria consta de dos operaciones previas: inicialmente, se debe establecer la lista completa de elecciones posibles; después, determinar las consecuencias de las diferentes estrategias y valorarlas comparativamente. Esta representación de la acción es irreal. Incluso, la noción de deliberación, como resolución a la que le antecede una discusión racional, dista mucho de lo que ocurre en el mundo de la ocupación cotidiana cuando las personas toman decisiones a propósito de lo que van haciendo.

La proyección de la lógica teórica al campo de la vida práctica les atribuye a los agentes las formas de pensar y de organizar el mundo propias de los procedimientos teóricos y, al hacerlo, tergiversa lo que ocurre. En ello radica el origen no solo del etnocentrismo, proyectar conceptos de la propia cultura para comprender la cultura de otros, sino de lo que Bourdieu llama el *epistemocentrismo*,⁵

5. "El epistemocentrismo escolástico engendra una antropología totalmente irreal (e ideal): al imputar a su objeto lo que pertenece, de hecho, a la manera de aprehenderlo, proyecta en la práctica [...] una relación social impensada que no es más que la relación escolástica con el mundo" (Bourdieu, 1975, p. 75).

proyectar la lógica con la que se piensa en los “universos científicos” al mundo cotidiano de aquellos que no forman parte de tales universos. En otras palabras, atribuir a otros las posiciones propias, ignorando las condiciones que las producen, constituye el trasfondo de toda comprensión errada del mundo de los otros. Esto pasa en la teoría antropológica (Geertz), en la ciencia histórica (Le Goff) y en las teorías sociológicas originadas en sociedades centrales (Santos); pasa, sin duda, en todas las elaboraciones científicas que desconocen el campo del cual son resultado y que elevan los conceptos a sujetos de la acción social o histórica.

Las prácticas concretas de investigación traslucen algunas consecuencias de este modo de pensar y organizar el conocimiento. Por ejemplo; el hecho de prescindir de una rigurosa y explícita “interrogación metódica” (Bourdieu, 1999, p. 77) sobre las propias condiciones de producción teórica y las naturalizadas relaciones sobreentendidas con el mundo social, lleva a que dispositivos de investigación próximos a la razón científica —las encuestas, las entrevistas, la categorización y clasificación de prácticas sociales— sean asumidos como meros “métodos” de aprehensión de lo real, evaluados solamente en sus condiciones técnicas de producción de datos y no como resultado de procesos concretos de construcción teórica. Los métodos de investigación no se comprenden como parte esencial de la proyección de las propias imágenes de mundo sobre los otros, sino como instrumentos que captan el mundo “tal cual es”. Un realismo ingenuo apoya y soporta a la vez el etnocentrismo y el epistemocentrismo en las ciencias sociales.

Los criterios de validez de la comprensión del mundo social se vuelven así una cuestión restringida a la coherencia entre conceptos, el seguimiento del método, su consistencia con el marco teórico específico o la precisión y exactitud de los lenguajes con los que se describe y explica la realidad; una cuestión puramente teórica separada del mundo que se quiere comprender. Es más, la práctica misma se toma como objeto de análisis teórico, atribuyéndole la misma lógica “reflexiva” del *pensamiento teórico*.⁶

6. A propósito de la transferencia de la lógica reflexiva al mundo de la práctica, véase Elster (1996). En el libro de Schatzki (2001), a pesar de reivindicar el lugar de las prácticas para la comprensión de las ciencias sociales, puede verse aún la proyección de la lógica teórica sobre el mundo de la práctica.

En síntesis, este tipo de razón científica se distancia de lo que efectivamente ocurre y, además, propone su propia mirada lineal —coherente, sistemática y ordenada— como el trasfondo de lo que ocurre, malentendiendo lo que de hecho quiere comprender.

SEXTO SUPUESTO: LA HIPERESPECIALIZACIÓN

Otra consecuencia de la progresiva asunción de la razón simplificante tiene que ver con la separación de universos teóricos, una vez más, proyectados a la comprensión del mundo. Según Bourdieu, las progresivas aproximaciones teóricas van diferenciándose unas de otras en la medida en que van ganando autonomía, gracias a la emergencia de nuevas condiciones de producción simbólica. La “ciencia clásica” que ordena y unifica el mundo natural, en un primer momento, creará las condiciones para el surgimiento de campos de indagación científica cada vez más especializados y puntuales. Es lo que hoy se conoce como la *hiperespecialización* de la ciencia, a la cual se refiere Morin (1994) con las siguientes palabras:

Sabemos, cada vez más, que las disciplinas se cierran y no se comunican las unas con las otras. Los fenómenos son cada vez más fragmentados, sin que se llegue a concebir su unidad [...] cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial, y, al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse. (p. 311)

Por eso, cuando la sociología intenta dar razón, hoy, de los procesos globales —no disciplinares— que vive la sociedad, entender lo político y lo económico como dimensiones y no como objetos o ver lo político de la cultura, lo que encuentra es justamente vacío, el “agujero negro” de la ciencia, como lo llama Santos, para quien la hiperespecialización de la ciencia hizo de la modernidad un lugar de minirrationalidades específicas en medio de “una irracionalidad global, inabarcable e incontrolable” (Santos, 1998, p. 119). Esta hiperespecialización ocasionada por las progresivas y continuas diferencias dentro de los campos científicos contrasta con la imposibilidad que tienen hoy los científicos de marcar límites concretos para las ciencias sociales (Wallerstein, 2004; 2005). Según Geertz (1994),

[...] cualquier tentativa que pretenda definir (las ciencias) de modo natural, mediante un esquema dividido en esencias y accidentes, así

como localizarlas con una latitud y longitud definidas en el espacio erudito, está, tan pronto como pasa uno de las etiquetas a los casos, condenada al fracaso. (p. 16)

Dicha hiperespecialización desgarrar y fragmenta el tejido complejo de las realidades, haciendo creer que el corte arbitrario que opera sobre lo real es lo auténticamente real. Y en cada disciplina, lo real se aísla aún más: “La matematización y formalización en cada disciplina ha desintegrado más y más a los seres y a los existentes por considerar realidades nada más que a las fórmulas y a las ecuaciones que gobiernan a las entidades cuantificadas” (Morin, 1994, p. 30). Todo esto produce “divisiones objetivas que, convirtiéndose en divisiones mentales, funcionan de tal manera que hacen imposibles determinados pensamientos” (Bourdieu, 2000, p. 54).

Ante esto, no sorprende que las teorías, completamente separadas del mundo de la práctica y aisladas unas de otras, terminen siendo un obstáculo para la comprensión del mundo social. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el campo de la educación (Carr, 2006; Herrera y Martínez, 2018; Kemmis *et al.*, 2014). Una ciencia fuertemente excluyente: excluyente en su proceso de observación; excluyente al separar lo físico, lo biológico y lo antropológico; excluyente al relegar al sujeto al campo de la metafísica y excluyente al privilegiar una epistemología que prohíbe mirar “lo incierto, lo ambiguo, lo contradictorio”. Es este modelo de ciencia el que un segmento importante de científicos sociales⁷ parece criticar y abandonar en los últimos cuarenta años.⁸

7. Entre ellos, Santos ubica a Habermas, Toulmin, Giddens, Foucault, Derrida y Jameson; aunque también Geertz, Le Goff, Bourdieu y Brunner podrían hacer parte de este grupo.

8. Santos se refiere a ellos de la siguiente manera: “Un grupo de científicos sociales ha venido prefiriendo el cuestionamiento de los presupuestos epistemológicos de la modernidad, sosteniendo que fueron ellos —bien como el tipo de racionalidad cognitivo-instrumental y de conocimiento técnico-científico en que desembocaron— los grandes responsables del abandono de la reflexión sobre los problemas fundamentales. La distinción sujeto-objeto, la separación total entre medios y fines, la concepción mecanicista de la naturaleza de la sociedad, el cisma entre hechos y valores y la objetividad concebida como neutralidad, una idea del rigor cuantitativo y euclidiano enemiga de la complejidad —e insensible a la fractalidad de los fenómenos, una teorización pretendidamente universalista pero realmente androcéntrica y etnocéntrica—, todo esto conspiró para crear un agujero negro epistemológico alrededor de los grandes problemas de la vida colectiva y de las relaciones interculturales” (1998, p. 374). Y Guba y Lincoln lo hacen de la siguiente forma: “los fenómenos humanos son, en sí mismos, tema de controversia. Los científicos sociales clásicos quisieran ver que los ‘fenómenos humanos’ se limitan a aquellas experiencias sociales de las cuales se pueden obtener generalizaciones (científicas). No obstante, los investigadores en los nuevos paradigmas están cada vez más preocupados por la experiencia única, la crisis individual, la

Lo que está en cuestión, como ha sido demostrado, es el modelo científico que tomó forma en las ciencias naturales: objetos diferenciados, estructuras universales, separación de disciplinas, distinción de sujeto y objeto, existencia y medida, teoría y práctica, razón y ocupación (Bishop, 2012; Bourdieu, 1999; 2000; Denzin y Lincoln, 2012; Geertz, 1994; Le Goff, 1991; Morin, 1994; Santos, 1998). No hay duda de que la evidencia encaja: una razón que unifica desde una sola y universal perspectiva produce un tipo de conocimiento que requiere abstraer los objetos de sus contextos; cuando este tipo de conocimiento se enfrenta a temas de estudio cuya comprensión está dada, precisamente, por la referencia a los contextos, como es el caso de las culturas, los fenómenos sociales, la educación y la historia, ese tipo de conocimiento fracasa.

Vista así, la comprensión que los científicos sociales tienen del modelo de ciencia heredado del siglo XIX conlleva una fuerte crítica a las pretensiones científicas de objetividad, imparcialidad y posibilidad de generalización. La idea de ciertas regularidades históricas, la pretensión del descubrimiento de datos objetivos en el pasado, la idea del científico desprovisto de prejuicios y la subordinación de la interpretación a la descripción “neutral” de la evidencia, sea histórica (en las versiones del positivismo histórico, por ejemplo), cultural (en la semiótica estructuralista) o social (en la discriminación de clase), sucumbieron ante el desencanto que vivieron las ciencias sociales. Le Goff (1991) afirma que “No hay en la historia leyes comparables a las que se descubrieron en el campo de las ciencias de la naturaleza, opinión ampliamente difundida hoy con el rechazo del historicismo y el marxismo vulgar y la desconfianza ante las filosofías de la historia” (p. 45). Y Geertz (1994) puntualiza que

La importancia [que tiene ahora la ciencia social como cuestión expositiva] se debe a la convicción creciente de que la aproximación clásica que abordaba los fenómenos sociales, *la física social* de leyes y causas, no trajo consigo el triunfo de la predicción, del control y de la verificación que durante tanto tiempo se nos había prometido en su nombre. (p. 11)

Hay que repetirlo: para una buena parte de las ciencias sociales, la ciencia natural ya no es un ejemplo paradigmático de hacer ciencia. En la propia práctica profesional, antropólogos, sociólogos, historiadores y trabajadores de la cultura perciben el abismo que separa a las concepciones de que se valen de lo que ocurre en la vida de las personas o en la comprensión local de los fenómenos que estudian. Así pues, no es legítimo concluir que la crítica de la que hablan los científicos sociales sea solamente una “pugna” entre dos corrientes de pensamiento teórico, el positivismo y la hermenéutica, por ejemplo. Parece que el desencanto se origina en las prácticas profesionales de investigación social y no solo en los debates filosóficos o epistemológicos; y es plausible creer que las y los científicos sociales toman distancia en la medida en que encuentran limitaciones en el modelo de las ciencias naturales y construyen nuevas formas de hacer investigación social.

Esto no quiere decir que los aportes teóricos no hayan permitido ver con mayor nitidez el problema del “distanciamiento”; de hecho, el mismo Geertz (1994) reconoce la contribución que han hecho a las ciencias sociales filósofos como Heidegger, Wittgenstein, Gadamer o Ricoeur. Este aporte, empero, no produce la crítica, más bien la lleva al plano de la argumentación teórica haciendo con ello, en palabras de Geertz, “altamente improbable cualquier posibilidad de retomo a una concepción meramente técnica de dichas ciencias”. Es cierto que las objeciones planteadas al modelo de ciencia del siglo xx no son nuevas, pero en el campo del estudio de las culturas, de la historia o de las sociedades, parece que las consecuencias sí lo son. Así, una vez criticados, teórica y prácticamente, esos viejos modos de hacer ciencia social, “el estudio de la sociedad parece encaminarse realmente hacia una situación irregular” (Geertz, 1994, p. 12).

Se comprueba de este modo que la crítica que los científicos sociales hacen de la ciencia va más allá de la que en su momento hicieran Popper (racionalismo crítico) y Habermas (crítica dialéctica de la ciencia). Los argumentos presentados permiten concluir que los científicos sociales: primero, trascienden el cuestionamiento de los mecanismos que garantizan la objetividad de la ciencia al sospechar que ese ideal no parece posible para las ciencias sociales; segundo, se alejan de separaciones que contraponen sujeto y objeto, hecho e interpretación, fines y medios; tercero, dudan de que pueda existir

algo así como una estructura subyacente a los fenómenos sociales que pueda ser el objeto del indagar científico; cuarto, develan el carácter etnocéntrico y epistemocéntrico de muchas de las teorías y conceptos empleados por las ciencias sociales para abordar sus objetos de estudio (incluidos los conceptos marxistas); y quinto, realizan una fuerte crítica a la noción misma de conocimiento, insinuando que parece haber una escisión radical que explica todas las deficiencias y que está relacionada con haber separado el conocimiento de la ocupación.

Una ciencia fuertemente comprometida con el proyecto político que la anima, que vigila y deconstruye las tradiciones recibidas, la idea de superioridad o privilegio frente a otros saberes, estrechamente vinculada al contexto que la explica y hace posible, pertinente para el diálogo intercultural, respetuosa de las prácticas y el saber allí presente, parecen ser algunas de las características de esta nueva ciencia social del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231- 282). Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Cabrera, M. (2020). *Después del etnocentrismo: historia de una crítica teórica*. Postmetrópolis.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Education Studies*, 54(2), 136-159.
- Carr, W. (2013). *Becoming Critical hoy*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 77(27), 35-43.
- Chandler, D. (1998) *Semiótica para principiantes*. Ediciones Abya-Yala.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Cokley, K. y Awad, G. (2013). In defense of quantitative methods: Using the “Master’s Tools” to promote social justice. *Review of Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5(2), 26-41.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

- Elster, J. (1996) *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Gedisa.
- Fassinger, R. y Morrow, S. (2013). Toward best practices in quantitative, qualitative, and mixed-method research: A social justice perspective. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5(2), 69-83.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gijssbers, V. (2013). Understanding, explanation, and unification. *Review of Studies in History and Philosophy of Science*, 44, 516-522.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa.
- Guimarães, E. (2017). *O Que é Etnocentrismo*. Brasiliense.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C. Hardy, I. Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia*. Paidós.
- Leach, E., Jáuregui, J., Olavarría, M. y Franco, V. (1996). *Cultura y comunicación*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Peters, M. Tesar, M. y Jackson, L. (2018). After postmodernism in educational theory? A collective writing experiment and thought survey. *Educational Philosophy and Theory*, 50(14), 1299-1307.
- Popper, K., Adorno, Th., Dahrendorf, R. y Habermas, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia*. Ediciones Uniandes.
- Santos, B. (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. (2012a). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen 1. Clacso, Fundación Rosa Luxemburgo.

- Santos, B. (2012b). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen 2. Clacso, Fundación Rosa Luxemburgo.
- Schatzki, T. R. (2003). A new societiest social ontology. *Philosophy of the Social Sciences*, 33(2), 174-202.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Sue, S. (1999). Science, ethnicity, and bias: Where have we gone wrong? *American Psychologist*, 54, 1070-1077.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Wright, E. (2018). *Comprender las clases sociales*. Akal.

Género y Universidad

Diana Acevedo-Zapata

María Lucía Rivera S.

Las universidades históricamente han excluido a las mujeres y otras poblaciones feminizadas de la producción y la difusión de conocimiento, así como de sus procesos formativos. Contemporáneamente no existen prohibiciones explícitas, sin embargo, estas instituciones siguen teniendo problemas muy profundos de desigualdad en términos de género y desde una mirada interseccional. Proponemos que si se quiere pagar la deuda histórica que tiene la Universidad con las poblaciones que ha excluido a lo largo de la historia se requiere una noción robusta de exclusión, vinculada con las categorías de opresión, explotación y discriminación. Esto implica entre otras cosas que se requieren cambios estructurales en la concepción misma de la Universidad, sus nociones de conocimiento y comunidad epistémica, pero sobre todo sobre el sentido y los alcances de su participación en la construcción de una sociedad justa.

ASUMIR EL PROBLEMA

Al plantear discusiones sobre justicia social y sobre la necesidad de garantizar la participación de sectores, grupos e individuos tradicionalmente marginalizados u oprimidos de otras formas, hay una tendencia a dar por zanjado el tema con la eliminación de una prohibición explícita, o la mención, marginal o apenas anexada, de una voluntad inclusiva. Como resulta evidente para cualquiera que forme parte de uno de estos grupos, la insuficiencia de estas

aproximaciones radica en un número de factores, tanto epistémicos como prácticos, que requieren de un análisis crítico y situado históricamente. La educación superior, particularmente en contextos de alta desigualdad como el colombiano, adolece de una insuficiente atención a la necesidad de plantearse a sí misma su rol en la transformación social desde una perspectiva atenta a distintos ejes de desigualdad, como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la diversidad funcional, y la edad.

Con abrumadora frecuencia se nos exige a las mujeres la carga de probar la existencia de las opresiones que experimentamos y por las que reclamamos. Se asume que la ausencia de violencia física explícita, o de normas que prohíban el acceso o la permanencia en espacios comunes, equivalen a la plena igualdad y oportunidad de ejercicio de los derechos y desarrollo de las potencialidades humanas relacionadas con un buen vivir. Así, las lógicas de la imparcialidad o neutralidad resultan miopes a su propio androcentrismo, y asumen que los reclamos feministas son, en su mayoría, si no en su totalidad, exageraciones históricas y autodiagnósticos de desigualdades inexistentes. “¿Si es que hay desigualdad, por qué sólo la notarían las mujeres (o las personas racializadas, o empobrecidas, o en situación o condición de discapacidad)?”, parece afirmarse tácitamente en algunos contextos. La invisibilidad de la opresión para quien no la padece no es un producto de una voluntad opresora, ni de una intencionada perpetuación de la desigualdad. Como afirma Simone Weil en “Are we struggling for justice?”, “Someone who does not see a pane of glass does not know that he does not see it. Someone who, being placed differently, does see it, does not know that the other does not see it” (1987, p. 2).¹ Al plantearnos preguntas sobre la Universidad, resulta necesario y urgente que hagamos visible ese cristal que muchas perspectivas tradicionales y contemporáneas han sido incapaces de ver.

Cuando hablamos de género nos referimos a la adopción de una perspectiva de análisis que considera que el género es una construcción histórica y situada, que constituye una categoría relevante para comprender fenómenos de desigualdad y exclusión, así como para explicar las causas y formas de dichos fenómenos. Asimismo, un enfoque intersectorial o interseccional parte de la idea de que el

1. “Alguien que no ve el cristal [de la ventana] no sabe que no ve el cristal. Alguien que, estando situado en otro lugar, sí lo ve, no sabe que el otro no lo ve”.

género, la raza o etnia, la clase social, la orientación sexual, la edad, la diversidad funcional, entre otros, constituyen ejes de opresión y desigualdad, categorías que describen sistemas de creencias y prácticas que configuran los distintos lugares sociales y experiencias de individuos, grupos y comunidades.² Este tipo de análisis tiene como objetivo mostrar la complejidad de la experiencia de las desigualdades (es decir, el carácter denso de la interacción y el entrecruzamiento de estos sistemas) y rastrear sus causas multifocales, mas no pretende hacer una jerarquización ni ordenamiento de los tipos de desigualdad. Por tanto, la adopción de la categoría de género como eje analítico de este trabajo no responde a una prioridad epistémica, ontológica o política de este respecto de los otros ejes de opresión, sino a un interés pragmático para iniciar el proceso de desentramado.

Lo que se ha llamado el tema de *género* incluye una complejidad de elementos que requieren una mirada interseccional e integral. Todas las personas estamos generizadas de una u otra manera. Es decir, el género no es apenas un asunto de “las mujeres”, como si fuéramos una parcela particular o excepcional de la humanidad, únicas en estar cruzadas y condicionadas por las construcciones de género, y es en este sentido que el género nos compete igualmente a todos. La forma en que nuestros cuerpos están generizados atraviesa todas las dimensiones de nuestra experiencia de maneras diferenciadas y se manifiesta en matrices complejas de opresión y privilegio. Asimismo, nuestra generización está a su vez atravesada y configurada por los entrecruzamientos con otros ejes de opresión, de modo que no puede hablarse sin más de que exista algo así como “la Mujer” o una experiencia uniforme de las opresiones por género, sino que se trata de experiencias complejas en las que la orientación sexual, la raza, la clase, la diversidad funcional, la edad, entre otros, configuran o sitúan nuestra experiencia del género.

Este entramado complejo no nos aísla en una suerte de radical particularidad en la que las experiencias de opresión o privilegio resultan incomunicables y mutuamente incomprensibles, sino que opera sobre nuestra subjetividad en virtud de nuestra pertenencia (real o percibida) a grupos sociales configurados por relaciones de

2. Para ampliar la perspectiva interseccional recomendamos: Crenshaw (1991), Cho *et al.* (2013), Mackinnon (2013), Combahee River Collective (2007), Davis (2004), Hill Collins (2002; 1993), Lugones (2008), Viveros Vigoya (2016), Hooks (1984) y Truth (1851/1997).

poder propias de las instituciones de la sociedad. La estructura social determinada por el triple sistema patriarcado-capitalismo-colonialidad implica que la experiencia situada de las personas y los grupos no es apenas una experiencia de la diferencia, sino de la desigualdad; así, encontramos personas y grupos marginalizados, discriminados, explotados, invisibilizados y violentados por cuenta de ser feminizados de maneras particulares según las variables descritas.

Cuando proponemos pensar en estos términos la Universidad, lo que está en juego es la relación que tienen las instituciones de educación superior con la posibilidad de llevar una vida digna, plenamente humana, de una porción importante de la sociedad. Esto es, pensar en la manera en que la Universidad incide en la posibilidad de llevar una vida libre de opresión, discriminación, violencia y explotación, condiciones de una buena vida para personas y grupos históricamente marginalizados. Atender a las condiciones estructurales de desigualdad de los cuerpos y subjetividades feminizados en su relación con la Universidad, así como indagar sobre la perpetuación o ruptura con dichas condiciones desde la Universidad constituyen puntos centrales en nuestra discusión. Es importante notar que esta atención no solo redundará en la posibilidad de diagnosticar y solucionar problemas que explícitamente afectan a mujeres y otros grupos minorizados, sino que buscar eliminar las exclusiones, discriminaciones y violencias estructurales, implica mejorar las experiencias y las vidas de todas las personas de una sociedad. Un enfoque de género nos compete a todas las personas, no solo porque el género nos atraviesa universalmente, sino porque desmontar los sistemas de opresión basados en el género nos beneficia a todas las personas.

Existe una intuición generalizada sobre el rol de la Universidad. Damos por hecho que este tiene que ver principalmente con la producción de conocimiento y la capacitación de personas para contribuir cultural y económicamente a la sociedad, así como la creencia en la potencia de cambio o transformación social de las universidades no solamente de acuerdo con la producción de conocimiento, sino en su rol formativo más amplio. La Universidad como transformadora social, constituiría, entonces, un lugar privilegiado para promover desde su hacer la eliminación de violencias, desigualdades y exclusiones, con miras a que esas transformaciones configuren las realidades de la sociedad ampliada.

¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA?

Tal como está consignado en la ley general de educación (Ley 30 de diciembre de 1992 del Ministerio de Educación Nacional), la Educación Superior en Colombia es “un servicio público cultural, inherente a la función social del Estado” (artículo 2). En términos muy generales, su objetivo es “el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral” (artículo 1). De forma concreta, el primer objetivo de la formación integral es la capacitación “para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de desarrollo social que requiere el país” (artículo 6, literal *a*). Como se puede notar, se trata de tres ejes de acción: la profesionalización, la investigación y la proyección social. Dentro de estos tres ejes se espera que la Educación Superior contribuya a “la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones” y “promueva su utilización en todos los campos del saber para solucionar las necesidades del país” (artículo 6, literal *b*). De esta forma, la Educación Superior tiene la función social de la producción y difusión del conocimiento, pero no se trata de un conocimiento valioso por sí mismo, sino que el Estado espera que esté al servicio de las necesidades de la comunidad nacional.

Como puede observarse, la ley estipula en términos amplios y abstractos las funciones básicas del sistema de educación superior, sin entrar en especificidades sobre contenidos, estructuras curriculares, temas o principios puntuales. El resto de literales amplían un poco estas ideas iniciales y profundizan el sentido de la calidad en la educación, a excepción de dos, en los que se dan directrices concretas en torno a los contenidos de los conocimientos que debe producir la Educación Superior: primero, la promoción de una cultura ecológica y la preservación de un medio ambiente sano y, segundo, la conservación del patrimonio cultural del país (artículo 6, literales *i, j*).

Las funciones arriba consignadas deberán ser llevadas a cabo, en el nivel de la Educación Superior, por instituciones que se clasifican en tres grupos: “(a) Instituciones Técnicas Profesionales; (b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas; (c) Universidades” (Ley 30, artículo 16). Lo que caracteriza a las universidades y las distingue de las instituciones tipos *a* y *b* es el criterio de universalidad con el que se aplican a “la investigación científica o tecnológica, la

formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y la cultura universal y nacional” (artículo 19). Se supone que dicha aproximación de corte universal se distingue de las aproximaciones de carácter más práctico, operativo e instrumental, vinculadas con las ocupaciones y oficios.

La formulación del marco legal de la creación y funcionamiento de las universidades en Colombia contempla su función social particularmente vinculada al desarrollo y la difusión de conocimiento relevante para las necesidades de la comunidad nacional. Esto hace que algunas preguntas se presenten como urgentes desde las universidades, a saber, ¿cuáles son las necesidades sociales ante las cuales responderemos con investigación y formación de alta calidad?, ¿cómo se determinan esas necesidades sociales?, ¿cuáles son los criterios de ordenamiento o prioridad de lo que se considera necesario socialmente?

Al estipular las funciones de la educación superior universitaria, parece ser claro que no se habla tan solo de la “producción de profesionales”, como si se hablara de la producción seriada de bienes u objetos de consumo. La promoción de la profesionalización como capacitación laboral, cultural y científica no solo respondería a la demanda del sistema laboral de personal capacitado para el desarrollo y el crecimiento económico de la sociedad, sino que parecería dar pie para considerar que la cultura, el arte, la ciencia, el cuidado, la docencia y otras ocupaciones profesionalizadas forman parte de las necesidades sociales del país. Si entendemos de manera amplia el concepto de “necesidad social”, la Universidad no puede entenderse simplemente como el lugar de entrenamiento para la inserción laboral de mano de obra capacitada.

Por otra parte, la producción de investigación y conocimiento científico y artístico tendría que incluir no solo la investigación dirigida a la innovación y generación de productos aprovechables por la industria (un objetivo cada vez más común de las convocatorias y llamados a grupos e investigadores), sino que también daría espacio para la investigación desinteresada y desvinculada del contexto en el que emerge. Nuevamente, esta amplitud, concedida por el carácter abstracto del marco legal, nos llevaría a preguntarnos cómo se determina que las profesiones ofrecidas, el modo en que se proyecta su ejercicio, y la investigación y producción de conocimiento que las

sustentan sean relevantes para la nación. ¿A qué instancia(s) debe acudir la Universidad para responder estas preguntas?, ¿qué guías tiene para determinar los criterios de relevancia, necesidad y pertinencia?

En este contexto, la autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia es de suma importancia. Esta implica que las universidades “pueden darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley” (artículo 69). Las universidades tienen la potestad de decidir su misión y visión, es decir, cada institución puede determinar por sí misma el modo como concibe y proyecta su rol en la sociedad colombiana, así como los principios que orientan la formación, la investigación y la proyección social.³ Esta autonomía hace posible que los proyectos educativos, así como las concepciones sobre lo que constituye el bien común (por ejemplo, una concepción comprensiva del bien encajada en una tradición religiosa, o una apuesta de transformación social orientada por una comprensión formal sobre el campo de lo político) sean variados y la “oferta” educativa pueda cubrir sectores muy distintos de la sociedad en términos ideológicos y pragmáticos. La apuesta por una amplia y diversa cobertura por parte del sector educativo lleva a preguntar ¿qué hacen las universidades con su autonomía a la hora de interpretar su función social?

Al revisar rápidamente las misiones que se dan a sí mismas las universidades colombianas observamos que, en términos generales, hay un reconocimiento mayoritario de la importancia de su contribución y responsabilidad social, cívica, ética, democrática, humanística, cultural y ambiental. Formulaciones relativas a “formación ética”, “integral”, “responsabilidad social”, “valores democráticos”, entre otras, son comunes en las descripciones misionales de instituciones laicas o confesionales, privadas o públicas con frecuencias similares. El énfasis en la formación cívica (ética o política, o una hibridación de ambas), además de la formación profesional, parece responder a una comprensión de la educación como parte de un proceso social amplio y profundo con un potencial configurador y transformador de los sujetos y de la sociedad. No obstante, al revisar con más

3. Hay varios estudios especializados en la idea de universidad en relación con su misión. Véanse Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019), Scott (2006), Kerr (1992), Rhodes (2001), Boulton y Lucas (2008), Pétriz y Rubiralta (2017).

detenimiento las misiones de las universidades, no es claro cómo la mención de valores, principios, responsabilidades o intereses sociales se traduce en compromisos éticos reflejados en contenidos curriculares u orientaciones específicas dentro de su normatividad, oferta o proyección social.

Si la capacidad de establecer sus propias pautas éticas, académicas e investigativas es una garantía del cumplimiento de su función para la sociedad, sería importante tener herramientas para interpretar, a la luz de dicha autonomía, cómo conciben las universidades su rol en la sociedad colombiana. En otras palabras, es importante preguntarse cómo entienden su compromiso ético, social y político, si es que acaso es una afirmación de identidad institucional. ¿Cuáles son las nociones sustantivas de esos conceptos, si es que las tienen, y cómo configuran la formación, producción y difusión de conocimiento?, ¿de qué manera se hacen operativos en la vida universitaria?, ¿cómo es que esta diversidad contribuye a la promoción y garantía de la pluralidad y diversidad consignada en la Constitución Política?

Estas preguntas son relevantes por varias razones. En primer lugar, porque la relación entre educación y democracia no es simple ni unidireccional. La autonomía universitaria no solo se nutre de condiciones democráticas como la libertad de cátedra, de filiación política o religiosa, sino que, a su vez, permite el ejercicio democrático de libertades y derechos dentro de los campus y las aulas. La posibilidad de autodeterminación es una potencia de enriquecimiento democrático, pero, es importante decirlo, no lo garantiza.⁴ La “paradoja” de la libertad de autodeterminación axiológica (misión y visión) radica en la posibilidad de profesar valores que contradigan la ampliación de los valores democráticos que la permiten. Esto puede hacerse incluso sin contradecir la ley de educación (condición estipulada para la autonomía), dado que, como ya lo mencionamos, la mera ausencia de prohibiciones explícitas de participación no equivale a la garantía de participación de personas históricamente excluidas, ni a la ausencia de violencias, marginalizaciones ni otros tipos de opresiones.

En segundo lugar, cabe recordar que la Universidad como institución educativa tiene una historia altamente excluyente. Desde sus inicios en los siglos XII y XIII en lo que después se llamó Europa,

4. Para ampliar las discusiones en torno a la autonomía universitaria remitimos a: Kwiek (2006), MacIntyre (2009), Unesco (1998), Correa (2014), Bernasconi (2015) y Berdahl (1990).

la creación de universidades implicó la concentración del acceso al conocimiento y su producción en centros exclusivamente masculinos y provenientes de las élites religiosas (Buquet *et al.*, 2013, p. 26). Esta concentración conllevó también el establecimiento o fortalecimiento de un criterio de diferenciación entre el conocimiento experto, científico o académico, y los saberes subordinados, particulares y contingentes, propios de quienes no accedían a la Universidad ni a sus producciones. A su vez, se fortaleció la dinámica de poder entre sujetos para quienes la producción de conocimiento era una actividad propia, y sujetos para quienes la producción de conocimiento estaba vetada o constituía, en caso de darse, una excepción radical. Sin entrar en detalle en la historia de la Universidad como institución, quepa decir que, en su historia más cercana a nuestra geografía, la situación ha sido similar a la recién descrita: las universidades en América Latina y el Caribe, herederas de esa tradición, no solo excluyeron a las mujeres sino que además sirvieron desde el siglo xvi al propósito de la colonización y contribuyeron a la concentración del poder de los colonizadores sobre los pueblos colonizados (Buquet *et al.*, 2013, p. 27).

219

¿EN QUÉ CONSISTE QUE UNA UNIVERSIDAD SEA EXCLUYENTE?

Quizá sea importante hacer algunas distinciones terminológicas antes de ahondar en el sentido en que la Universidad ha sido excluyente. Al hablar de exclusión, hablamos de distintos sentidos de procesos de *otrficación* que derivan en la pérdida de oportunidades, reconocimiento, prestigio, autoridad epistémica, o participación en la toma de decisiones dentro de las dinámicas universitarias. Así, hablamos de discriminación, marginalización, invisibilización, violencia física, sexual, simbólica, como formas de opresión o exclusión de personas y grupos dentro de las universidades. Estas acciones pueden ser consecuencia de la existencia o ausencia de políticas institucionales, así como de la existencia o ausencia de intenciones por parte de individuos. La marca de la opresión no es la intención explícita y reconocida por quien la ejerce, sino la condición en que se encuentra quien la padece. Con frecuencia, las violencias y opresiones provienen de creencias y prácticas naturalizadas, de la habituación a representaciones y maneras de hablar, a explicaciones y rutas de justificación que recurren a estereotipos y lugares comunes; por una suerte de

inercia perpetúan las violencias incluso si quienes las cometen afirman con suficiente sinceridad estar en contra de dichas opresiones.

Las universidades han sido instituciones excluyentes no solo porque en distintos momentos de su historia han prohibido explícitamente el ingreso de mujeres, población indígena y mestiza, y esclavas y esclavos. También lo son porque, incluso tras eliminar la prohibición explícita, contemporáneamente tienen bajos índices de participación de mujeres, campesinas o campesinos, población con discapacidad, y comunidades provenientes de sectores populares, población LGBTI+, entre otras.⁵ Es decir, la Universidad sigue siendo, en Colombia, principalmente una institución de composición masculina y de élites. Estas cifras negativas, estas ausencias de ciertos sectores de la población en los espacios formativos y de constitución de la sociedad de producción y futura toma de decisiones, son un síntoma de exclusiones más profundas a nivel estructural. Nos revelan que la profesionalización como espacio de ascenso social por vía de aumento de capacidad económica y prestigio, así como la producción y difusión de conocimiento, siguen estando significativamente más disponibles para un sector de la sociedad, lo que perpetúa el ciclo de desigualdades.

Hay quien podría afirmar que la ausencia de las subjetividades históricamente marginadas de los centros de conocimiento no se debe a una naturaleza intrínsecamente excluyente de la Universidad, ni a una insuficiencia institucional o estructural para garantizar la inclusión. Afirmaría, en línea con esto, que la lenta progresión de la equidad en los espacios universitarios se debe, no a la Universidad misma, sino a la dificultad de sobrepasar barreras sociales más amplias, o externas, para poder acceder a ella. Por ejemplo, este hipotético interlocutor podría afirmar que la baja proporción de matrícula de mujeres de estratos uno y dos en las universidades públicas se debe a prácticas sexistas que determinaron antes de la presentación de las pruebas de admisión que dicha población tendría menos condiciones

5. Hay mucha literatura al respecto: a escala global, se pueden consultar los informes de la Unesco de *Equidad de género en la educación* (2012), y sobre la Universidad como institución educativa pueden consultarse los estudios de Trimiño Velásquez (2015), Valpuesta Fernández (2002), Palermo (2006), Danowitz (2007), Ordorika (2015), entre muchos otros. También existen diversos manifiestos y declaraciones sobre la urgencia de la transformación de este escenario de desigualdad. Al respecto, es interesante la *Declaración de la 111 Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (Cress, 2018).

para ser admitida. Afirmaría que la Universidad, en ejercicio de su autonomía, cumple con establecer un proceso de admisión basado en la imparcialidad y la meritocracia, de manera que no habría allí una acción excluyente de ningún tipo. “La equidad de género en la Universidad se alcanzará cuando la equidad de género en el resto de la sociedad sea un hecho”, se podría inferir. Esto, por supuesto, parecería presentar a la Universidad como una receptora pasiva de las realidades sociales, en este caso, de prácticas sexistas que desincentivan (o les impiden abiertamente) a las niñas y a las mujeres desarrollar intereses académicos, y pondría en cuestión su función de atender a las necesidades, de ejercer un papel transformador y promotor de la democracia, como estipula la ley. Por tanto, no parece plausible arrojar toda la carga de la desigualdad a las condiciones “externas” a la Universidad.

Otro sentido de exclusión relevante tiene que ver con la función de producción de conocimiento e investigación que tiene la Universidad. Para entender su carácter excluyente, importa mucho cómo concebimos la labor de producción del conocimiento. Es decir, es significativo para entender el sentido de la exclusión que ejerce la Universidad explorar las representaciones, o imaginarios, sobre lo que constituye producir conocimiento. Esto, dado que muchos de los “mitos” que han acompañado las fundaciones de universidades están vinculados con una suerte de descorporización de quienes conocen. Imaginados como seres primordialmente racionales, como entidades resistentes a las pasiones bajas del cuerpo, a sus inestabilidades y ciclos, quienes hacen ciencia y producen el conocimiento han sido históricamente masculinizados en su representación. Esta subjetividad se adecúa al objeto de conocimiento científico (racional, universal y necesario) y produce, a su vez, un imaginario sobre la ciencia y el conocimiento que exige de una coincidencia de naturaleza entre quien conoce y lo conocido.⁶ Las duplas de contrarios razón/pasión, mente/cuerpo, activo/pasivo, universal/contingente, masculino/femenino han derivado en una comprensión tácitamente masculina de los sujetos de conocimiento, pero explícitamente no-femenina, no-racializada, no-diversa funcionalmente, en la medida en que la

6. Sobre el sentido de la investigación como algo descorporizado, y la noción de un sujeto epistémico que se concibe neutral, pero está masculinizado, véanse Harding (1986), Maffia (2007; 2005), Bleier (1988), Fox Keller (1985), Bar On (1993), Duran (2001) y Grosz (1993).

particularidad de los cuerpos femeninos, racializados y diversos no forma, ni debería formar, parte del proceso de conocimiento científico.

Así, la construcción de conocimiento no solo se trata de una labor de aspiración prescriptiva y predictiva respecto del mundo que pretende que sus conclusiones se apliquen de forma universal a todos los fenómenos de una determinada clase o tipo, sino que, además, se ha dado por hecho que, para que esto sea posible, se requieren sujetos capaces de adoptar una posición neutral respecto de lo que investigan o conocen. Esto quiere decir que se supone que es posible (y deseable) que quienes ocupan los espacios de producción de conocimiento pongan al margen el hecho de que se les haya asignado un sexo al nacer, en un tiempo y lugar, con tales o cuales condiciones raciales, económicas, culturales, sexuales, etc. En este proceso de negación o desestimación de las particularidades que atraviesan a todo sujeto de conocimiento, se produce la impresión de neutralidad u objetividad del proceso. Sumado a esto, se presume que la producción científica y toda otra empresa racional, al ser descorporizada e independiente de toda contingencia, puede hacerse como desde “ninguna parte”. En ese sentido, el reparto global de las relaciones de poder (las condiciones materiales de la vida, los sistemas económicos, la historia de los pueblos y comunidades, etc.) no tiene injerencia en la producción de conocimiento, y este se proyecta hacia el mundo como un interlocutor plenipotenciario de la conversación global. Así, se configura una noción de que producir ciencia es una suerte de conocer desde un “ninguna persona” y un “ninguna parte”.

Esta representación de la producción de conocimiento no solo parece ser descriptivamente inadecuada (de hecho, no parece posible hablar desde ninguna persona y ninguna parte), sino que tiene como consecuencia la exclusión de subjetividades, métodos y objetos de conocimiento que no satisfacen su aspiración de neutralidad y pureza. Así, la feminización, racialización y folclorización de los “saberes” (contingentes, idiosincráticos, anecdóticos) se oponen a la producción científica, y los sujetos que producen estos “saberes inadecuados” son sometidos a una sospecha epistémica permanente. La exclusión, entonces, no se da tan solo por vía de normatividad prohibitiva de participación, ni de condiciones estructurales que exceden la capacidad de gestión de la Universidad, sino también por la manera en la que se producen imaginarios y representaciones de la

construcción de conocimiento que están sesgadas a favor de un tipo de sujetos de conocimiento y en contra de una multiplicidad de otros.

Es por esto que autoras feministas como Donna Haraway y Sandra Harding,⁷ guardadas las diferencias entre sus propuestas, han insistido en la necesidad de hacer explícitos los lugares de enunciación de los sujetos que producen conocimiento y de reconocer las apuestas políticas implícitas en diversos aparatajes epistémicos y prácticas concretas de la ciencia y la producción de saber.

En este contexto, salta a la vista el hecho de que desde la mirada normativa estatal lo que es propio de las universidades en Colombia, a diferencia de los demás tipos de instituciones educativas de nivel superior, es el carácter universal de su aporte a la construcción y difusión del conocimiento. Entonces, ¿qué significa tener una aspiración o un criterio de universalidad al producir conocimiento, cuando este está orientado a las necesidades de una comunidad de la magnitud y complejidad de un Estado nacional? Aquí es donde los conceptos pueden tender trampas. A primera vista, la noción de universalidad parece ser un criterio muy incluyente, el más amplio de los conceptos posibles. No obstante, reiteramos, la noción de universalidad parte de una negación de la pluralidad y diversidad de contingencias, particularidades y diferencias, de la reducción de lo complejo a lo simple. Y esto ha afectado tanto el tipo de comunidades de conocimiento y los individuos que pueden pertenecer a ellas, como los contenidos sobre los que se produce conocimiento y las metodologías a las que se recurre.

Por las razones expuestas, la hostilidad a las mujeres y demás poblaciones feminizadas no es un problema que se reduce a las cifras de su presencia en las instituciones. A lo que remiten, como síntomas, estos fenómenos son a una comprensión masculinizada del conocimiento y de las prácticas asociadas a este, que permea y les da asidero a las estructuras institucionales de las universidades. Por ello, es un problema que le compete a la idea misma de Universidad, su misión, su lugar y su rol social. Sin una transformación de base a este respecto, incluir aritméticamente a mujeres en las universidades no constituye un cambio significativo, sino apenas un arreglo cosmético. Un análisis de la estructura patriarcal del imaginario sobre

7. Gran parte de la obra de estas autoras trata este tema, pero pueden consultarse especialmente Haraway (1995) y Harding (1991).

la Universidad, la profesionalización y el conocimiento científico es necesario, pues nos vemos en la penosa necesidad de explicar tasas de deserción, problemas de éxito académico y desempeño, tasas de graduación, tasas de contratación en las plantas docentes, participación en los cargos administrativos y directivos, tasas diferenciales en las publicaciones, puestos de investigación y tasas y porcentajes de financiación de proyectos, entre muchas otras cifras que reflejan las desigualdades según el género (y como vimos cruzadas por la raza, la clase, la orientación sexual, etc.) en las universidades.

Para explicar este fenómeno no basta decir que las universidades son desiguales porque pertenecen a sociedades desiguales, es decir, a sociedades clasistas, misóginas, homo- y transfóbicas, racistas, entre otras. Como hemos afirmado, la Universidad no es apenas un “reflejo” de una sociedad cambiante, que debe esperar a que los procesos históricos “externos” a ella se manifiesten para cambiar. Por el contrario, asumir con seriedad el lugar formativo y transformador de la Universidad requiere exigir de ella una disposición disonante, desestructurante, transgresora de las desigualdades, opresiones y exclusiones que en y desde ella puedan detectarse. Hay un componente de continuidad entre la estructura social y la estructura interna de las universidades que, aunque contribuye a que estas no tengan una capacidad de transformación social tan rápida y eficaz como quisiéramos y hemos reclamado históricamente diversos grupos, sí la hace un lugar privilegiado para adelantar cambios sociales a gran escala.

Una transformación de base en la manera como la Universidad comprende su función epistémica en la sociedad requiere una revisión exhaustiva desde una perspectiva de género interseccional de los temas sobre los cuales investiga, los fines de la investigación, las metodologías que se utilizan, así como los criterios que determinan la idoneidad de quienes pueden participar de dicho proceso. Y estas mismas preguntas deben aplicarse a la formación, es decir, a los componentes pedagógicos y educativos de la vida universitaria, es decir, cuáles son los temas que se enseñan, los fines de la enseñanza, las metodologías y los criterios que precisan quienes pueden participar y, de acuerdo a ellos, qué roles desempeñan en las comunidades educativas. Lo anterior implica hacer apuestas sustantivas, dotadas de contenido feminista interseccional en todos los ámbitos de la vida universitaria, lo cual solo se puede hacer de forma explícita y

abierta. Esto significa que para que haya un elemento transformador significativo en las universidades se requiere plantear, con el enfoque descrito, cómo se reparte el poder, la autoridad y la capacidad de tomar decisiones internamente. Por eso, las preguntas son ¿quién decide qué se enseña y cómo se enseña?, ¿qué cosas son dignas de ser objeto de conocimiento y cómo se accede al conocimiento?

Si bien las políticas de cuotas resultan fundamentales como soluciones rápidas y de emergencia ante el problema de la desigualdad, no son suficientes. Esto se debe a que no basta insertar poblaciones que no son bienvenidas realmente en la forma misma como se llevan a cabo los procesos. No basta tener más profesoras mujeres, contar con mujeres diversas enseñando, o un estudiantado numéricamente paritario, si los conocimientos que se producen, los procesos de aprendizaje, sus objetos, metodologías y su horizonte de sentido es el mismo que dictaría o produciría una comunidad exclusiva de varones, blancos, ricos, cisheterosexuales.

Ahora bien, si, como hemos visto, esta transformación estructural no puede hacerse de forma desprendida del contexto nacional, de las necesidades de la sociedad en la que nos inscribimos, entonces ¿cómo revisar estos componentes estructurales de la concepción de la Universidad de cara al contexto social y político amplio? Nos situamos de frente a la urgencia de dotar de contenido y de dirección las funciones de la educación superior, y de poner una atenta y cauta mirada sobre los compromisos relativos a los “valores” cívicos, éticos y democráticos de las universidades. Las formulaciones que tan solo aparentan compromisos sin cuestionar las estructuras, tradiciones e historia de exclusión, las aproximaciones que se conforman con una perspectiva neutralista y meritocrática, las largas a ver el problema del género en su enfoque interseccional deben ser explícitamente enunciadas y cuestionadas. Si la Universidad ha de desempeñar un papel en la formación de ciudadanías, en la contribución al buen vivir, y en garantizar y ampliar la democracia, es necesario que se examine a sí misma críticamente considerando sus fuentes de exclusión, discriminación, desempoderamiento y marginalización como problemas de urgente solución.

REFERENCIAS

- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Bar On, Bat-Ami. (1993). Marginality and Epistemic Privilege. En L. Alcoff y E. Potter, *Feminist epistemologies*. Routledge.
- Berdahl, R. (1990). Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180.
- Bernasconi, A. (ed.) (2015) *El gobierno de las instituciones. La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones uc.
- Bleier, R. (ed.) (1988). *Feminist approaches to science*. Pergamon Press.
- Boulton, G. y Lucas, C. (2008). What are universities for? <https://www.leru.org/files/What-are-Universities-for-Full-paper.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Cho, S., Crenshaw, K. y McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. 10.1086/669608
- Combahee River Collective. (2007). A black feminist statement, 1977. En E. B. Freedman (Ed.), *The essential feminist reader*. Modern Library.
- Conferencia Regional de Educación Superior-Cres (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina, 14 de junio del 2018*.
- Correa, J. (2017). Autonomía de las Instituciones de Educación Superior en el Proyecto de Ley de Educación Superior. Una mirada desde la perspectiva de los criterios de la Comunidad Europea. *Centro de Estudios Públicos*, 29, 2-91.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Danowitz, M. A. (ed.) (2007). *Women, universities, and change. Gender equality in the European Union and the United States*. Palgrave Macmillan.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Duran, J. (2001). *Worlds of knowing. Global feminist epistemologies*. Routledge.

- Fox Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.
- Grosz, E. (1993). *Bodies and knowledge: Feminism and the crisis of reason*. En L. Alcoff y E. Potter, *Feminist epistemologies*. Routledge.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (1991). *Whose science?, whose knowledge?* Cornell University Press.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hill Collins, P. (1993). *Black sexual politics*. Routledge.
- Hill Collins, P. (2002). *Black feminist thought*. Taylor & Francis.
- Hooks, B. (1984). *From margin to center*. South End.
- Kerr, C. (1992). *The uses of university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kwiek, M. (2006). *The University and the State. A study into global transformation*. Peter Lang.
- Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* n.º 40.700.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman and us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347-362.
- Mackinnon, C. (2013). Intersectionality as method: A note. *Sing Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 1019-1030.
- Maffía, D. (2005). Conocimiento y emoción. En E. Pérez Sedeño (ed.), *Ciencia, tecnología y valores desde una perspectiva de género*. *Arbor*, 181(716), 516-521.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28).
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 46(2), 7-17.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior.htm#declaracion>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2012). *World atlas of gender equality in education*.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Pétriz, F. y Rubiralta, M. (2017). Las misiones de la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 46- 50.
- Ruíz-Corbella, M. y López-Gómez E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19.
- Scott, John. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77, 1-39.
- Trimiño Velásquez, C. (2015). Género(s) y Universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 55-72.
- Truth, S. (1997). Ain't I a woman? <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp>. Publicado originalmente en 1851.
- Valpuesta Fernández, M. R. (2002). Mujer y universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 11-28.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Weil, S. (1987). Are we struggling for justice? *Philosophical Investigations*, 10(1), 1-10.

Presencia y crisis de las humanidades en la Universidad: aproximación desde la perspectiva de filosofía como forma de vida¹

Maximiliano Prada Dussán

Aunque no es un fenómeno exclusivo de nuestra época, numerosos estudios, crónicas y noticias registran lo que se puede denominar “la puesta en vilo de las humanidades” especialmente en las instituciones educativas.² Los mecanismos por medio de los cuales las humanidades han experimentado esta puesta en vilo bien pueden provenir de las políticas del *new public management* (Fernández *et al.*, 2017), donde la burocratización se ha exacerbado, del afán de innovación por la innovación, encarnada también en los programas de actualización pedagógica (Arias *et al.*, 2018) o la tendencia que ha llevado especialmente en la última década a varios intentos de cerrar programas o facultades de humanidades y ciencias

1. Este escrito es resultado del proyecto de investigación “Estado del arte y balance del conocimiento construido en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2009-2018”, código pcs 507-19, financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP, en la vigencia 2019, en la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Tomo el nombre del número monográfico dedicado al tema en la *Revista Colombiana de Educación*, 72, en el 2017.

sociales en distintos puntos del planeta, a eliminar recursos destinados a estas áreas o a quitarle soportes académicos e institucionales.

Citemos algunos ejemplos específicos del área de filosofía: la amenaza de desaparecer las facultades de humanidades por parte del Gobierno en Japón o el movimiento similar ocurrido en la Universidad de Amsterdam en el 2015 (Celikates, 2019), el intento de fusión de la Facultad de Filosofía y de Filología en la Universidad Complutense de Madrid, en el 2016, dentro del plan de recorte presupuestal, o, en el 2019, el anuncio del presidente Bolsonaro, de Brasil, de recortar presupuestos a facultades de ciencias humanas y sociales. En la educación básica y media se ha sentido también el eco de esta tendencia. En los últimos años, España ha mantenido una constante discusión y presión política por el intento de eliminar cursos de filosofía de los últimos grados de bachillerato, con lo cual se reabrió el debate acerca de si la formación ética y ciudadana debe ser una materia electiva, al lado de la religión, para los estudiantes, tal como ocurre hoy. Asimismo, Perú no cuenta con materias de filosofía en el bachillerato y México, después de diez años de discusiones sobre el asunto, en el 2019 inició su preparación para instaurar de nuevo esta materia en la educación de niños y jóvenes.

En Colombia la situación no es distinta, aunque no se ha centrado en la presencia del área de filosofía en el plan de estudios de básica, media o nivel universitario. Esta tendencia se ha notado, fundamentalmente, en el apoyo a la formación de alto nivel en estas áreas, cancelándose las ayudas estatales a la formación de maestrías y doctorados en humanidades por parte del hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y en la fusión de áreas humanísticas en las pruebas de Estado para el nivel de educación secundaria. Ambos fenómenos, desarrollados en los últimos cinco años (Prada y Nossa, 2020).

En cierto sentido, esta crisis se identifica o coincide con la crisis de la idea de la Universidad y de la educación, toda vez que la Universidad, como institución, y el sistema educativo general son el lugar habitual de muchas de las humanidades. Esto es, encontramos que el campo de acción fundamental de muchas de ellas no es otro que la formación. Con ello, la crisis de las humanidades va de la mano del cambio de idea del sentido de nuestras instituciones educativas.

Suele haber consenso en el diagnóstico acerca del motivo u origen de la crisis de las humanidades: el énfasis de los gobiernos en promover una educación para la renta (como la denomina Nussbaum, 2010), o propia del capitalismo cognitivo (Vargas, 2017) o de una economía del conocimiento (Cortés, 2019); el abandono de la idea de formación, como fin de los procesos educativos, para reemplazarla por el de progreso económico y su consecuente modelo de financiación “invertir en educación justo aquello que sea rentable para la obtención de beneficios en la incorporación al mercado de trabajo” (Villacañas, 2015, p. 105), donde las instituciones se ven presionadas para adherirse al programa del capitalismo cognitivo (Vargas, 2017). Estas tendencias se conciben en el marco del proyecto de sociedad neoliberal, entendida como aquella sociedad “que tiende a desarmarse de todos los criterios ajenos al mercado para su funcionamiento, aquella que solo produce libertad para el mercado” (Villacañas, 2015, p. 104). En esta transformación, quedarían subsumidas tanto las humanidades, especialmente, pero también el conjunto de las ciencias y saberes, pues deben transformar o reorientar sus objetivos y programas de avance.

En contraposición, las humanidades han emprendido un movimiento que podría denominarse “defensa externa de las humanidades”. Esto es, un movimiento de resistencia que ha velado por mantener la presencia social de las humanidades en las instituciones educativas y de investigación. En el caso de la filosofía, se refiere a la defensa de la disciplina filosófica en las instituciones, de modo definido y explícito. Sin embargo, aunque sea apremiante dar esta defensa externa, es perentorio, a la vez, un movimiento interno que fije su atención en las humanidades mismas, de modo que los espacios que se busca abrir o mantener abiertos no sean ocupados ingenuamente por un tipo de humanidades que, como señala Celikates (2019), sin revisión alguna terminen aceptando cualquier aporte de estas áreas, en virtud de que ellas resultan ser las víctimas de un cierto complot neoliberal. En este sentido, la defensa externa debe ir acompañada de un ejercicio de revisión de las humanidades mismas (tarea que ya distintas comunidades realizan, por ejemplo, desde perspectivas decoloniales, de género, interculturales, epistemologías del sur, etc.), pero, también, y es lo que me interesa subrayar aquí, de atención y cuidado sobre el modo en que se abordan los espacios que estas áreas tienen en las instituciones educativas.

Dado el contexto descrito, el ejercicio de atención y cuidado debe procurar no caer en el riesgo de reducir la potencia y posibilidades de las humanidades a su aporte al capitalismo cognitivo. No quiere decir esto que las humanidades no puedan contribuir a algunos de esos objetivos, por ejemplo, al mejoramiento económico o a la educación para el trabajo; en su lugar, quiere decir que los objetivos de las humanidades van más allá. Con ello, debemos poner como punto de partida en estas discusiones relevar los alcances de las humanidades en las instituciones educativas. Así, como respuesta a las presiones, estas han revelado su valor. Por ejemplo, frente al influjo mercantilista la filosofía resalta que la formación en estas áreas o disciplinas contribuye al pensamiento libre y crítico, en la estela señalada por Kant en *El conflicto de las facultades*; a la vivencia de la democracia, como lo desarrollan Nussbaum o Dewey; a no repetir Auschwitz, como lo señala la Escuela crítica de Frankfurt, y, en nuestro contexto cercano, a la construcción de paz (Vargas *et al.*, 2017). O señalando, sencillamente, que su valor reside en que escapan al esquema de la utilidad: provienen de las artes liberales, no de las artes útiles.

En lo que sigue me propongo exponer una de las vertientes en las que hoy por hoy se ejerce una revisión del modo en que se han construido las humanidades y, en particular, la filosofía.³ Me refiero a la perspectiva de filosofía como forma de vida. Me interesa volver sobre la potencia que tiene esta perspectiva para comprender aquello que aportan las humanidades más allá de lo que se espera de ellas desde los marcos descritos, aquello que les permite escapar a los objetivos de una educación para la renta. Por supuesto, lo aquí consignado es una aproximación al asunto, desde la perspectiva señalada. Así, examinaré el nacimiento de la Universidad en la Edad Media, para comprender que la autonomía se refiere, también, a la posibilidad de examen y de distintas formas de vida. Desde allí volveré a la idea misma de Universidad y la presencia de la filosofía y las humanidades en ella.

3. Se comprende aquí que la filosofía forma parte de las humanidades. Desde la filosofía se examina en este escrito una idea general sobre el conjunto de las humanidades. Por ello, se entiende que tanto la parte como el todo de estas áreas comparten rasgos y problemáticas. De allí que a lo largo de este escrito se resalte el conjunto; se hará la especificación de lo concerniente a la filosofía cuando se considere necesario.

¿QUÉ LE DICE LA PERSPECTIVA DE FILOSOFÍA COMO FORMA DE VIDA A LA DEFENSA DE LAS HUMANIDADES Y A LA UNIVERSIDAD HOY?

El punto de partida de la filosofía como forma de vida es el enlace entre teoría y formas de vida. No nos es posible aquí extendernos sobre el asunto mismo de esta perspectiva, pero en otros textos hemos descrito el modo en que ella puede hacer parte de —y contribuir a— la formación en el nivel de Educación Media (Acevedo y Prada, 2017a; 2017b). Bástenos con una breve idea introductoria basada en la tradición que la ha desarrollado (Chase *et al.*, 2013; Hadot, 2006, 1998; Lozano y Meléndez, 2016; Meléndez 2015; Ortega Calvo, 2011). La propuesta fue presentada por Pierre Hadot, tras sus estudios sobre la filosofía antigua. En dicho periodo, señala el autor, la filosofía no consistía meramente en la elaboración, contenido o desarrollo de la teoría; el asunto no se centraba en si la filosofía se entendía como contenidos o habilidades cognitivas, pues, en uno y otro caso, esto estaría referido solo al ámbito teórico. Además de la teoría, la filosofía era una práctica de vida. El enlace, pues, entre estos dos polos puede expresarse de la siguiente manera: por un lado, se trata del ejercicio de la razón, con todo su rigor, procesos, habilidades y contenidos, puestos al servicio del examen de las formas de vida. Por otro lado, se trata de una vida que se orienta por la razón. Siguiendo la estela abierta por Hadot, Nehamas ayuda a hacer un diagnóstico sobre el modo de ser de la filosofía actual: la filosofía con que contamos hoy, la que enseñamos y aprendemos en nuestras instituciones “ha sido practicada mayormente como disciplina teórica” (2005, p. 12). Así, aquí preguntamos: ¿qué aporta esta perspectiva a la Universidad hoy? Señalaré algunas de los asuntos que se han abierto en este terreno teórico.

LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD, EL TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ALLÍ CIRCULA Y LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

Aunque Michel Foucault y Pierre Hadot comparten el proyecto teórico de reparar en las prácticas de subjetivación o ejercicios espirituales y ambos afirman que las prácticas ligadas al ejercicio filosófico dejaron de ser de interés para las instituciones educativas y para los proyectos intelectuales, difieren en su juicio acerca del momento histórico en el que se separaron teoría y práctica o teoría y forma de vida. Foucault

sitúa este momento en Descartes, toda vez que en él se postula que el acceso a la verdad se da no en virtud de ejercicios espirituales, sino a partir del acceso a la evidencia teórica (Hadot, 2006). Hadot, por su parte, recuerda a Foucault que el ejercicio cartesiano es una meditación y que, como tal, implica un ejercicio prolongado de quien la realiza. Entonces, tras descartar la idea foucaultiana señala que tal ruptura tuvo su origen con la aparición de las universidades en la Edad Media. En efecto, sugiere que con la aparición de la institución universitaria los ejercicios espirituales “se asimilaron a la vida cristiana independizándose de la vida filosófica” (2006, p. 56). Para Hadot (2006), con la distinción entre teología y filosofía, la forma de vida se asimiló a la religión, la mística y la teología y la filosofía se redujo a proporcionar “materiales conceptuales” (p. 57), “lógicos, físicos o metafísicos” (p. 242), de valor para la teología y las demás disciplinas universitarias.

La idea de Hadot es potente: la Universidad es una institución consagrada a la teoría, que se independiza de las formas de vida y de los ejercicios espirituales relacionados con las teorías, de modo que:

Una de las características de aquellas universidades es que están constituidas por profesores que forman a otros profesores, por profesionales que forman a otros profesionales. La enseñanza no está dirigida pues a unos hombres a los que se pretende formar para hacer de ellos hombres, sino a unos especialistas que deben aprender a formar a otros especialistas. Tal es el peligro de la escolástica que había comenzado a anunciarse a finales de la Antigüedad, que se desarrollará a lo largo de la Edad Media y cuya influencia puede reconocerse todavía en la filosofía actual. (Hadot, 2006, p. 243)

Así, continúa el autor...

En las modernas universidades la filosofía ha dejado de entenderse evidentemente como una forma, como un género de vida, a menos que por eso se entienda el género de vida del profesor de filosofía. Tiene por territorio, por espacio vital, las instituciones de enseñanza estatales. (2006, p. 244)

Hadot lanza las observaciones acerca de la Universidad medieval para situar el momento en que se separan teoría y forma de vida. Su objetivo allí no es caracterizar la Universidad o problematizarla más allá de estos límites y de estos comentarios que, de algún modo,

resultan tangenciales, aunque sugerentes. Sin embargo, para nosotros la Universidad es aquí el asunto central. Por ello, debemos detenernos un poco más en su problematización. La idea de Hadot abre el camino para revisar la idea de Universidad, el conocimiento que allí circula y sus prácticas. Volvamos ahora a la configuración del campo filosófico de la Universidad medieval para extraer de allí algunas ideas sobre la Universidad misma y las humanidades.

APROXIMACIÓN A LA AUTONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL

Me aproximaré a la idea de autonomía en la Universidad medieval solo desde la perspectiva señalada, esto es, rastreándola en su relación con la idea de filosofía como forma de vida.⁴ Alain de Libera es un fuerte crítico del modelo historiográfico instaurado según el cual existió una diferencia marcada u *oposición brutal* entre la facultad de artes (que sería un lugar habitado fundamentalmente por la filosofía) y las demás facultades en la Universidad medieval o, en lo que nos ocupa y más concretamente, entre filosofía y teología. Su argumento se centra en que ambos, filósofos y teólogos, recurrían por igual a herramientas de ejercicio conceptual y de argumentación, siendo la *disputatio* el ritual por excelencia de todas las facultades universitarias (De Libera, 2000, pp. 85-86). La Universidad, en este orden de ideas, se constituyó en “el lugar de la razón” (p. 88), sin importar a qué facultad se perteneciera y en contra de los poderes del momento.

Bástenos esta idea sintética para señalar que, aun cuando haya habido diferencias entre la facultad de artes y las demás facultades, y aun cuando haya habido oposiciones entre ellos y, particularmente, frente a los primeros, nos encontramos con un ejercicio común universitario: el de la razón. Así, aunque estudios como el citado obliguen a matizar la posición de Hadot, según la cual la separación de teoría y forma de vida se sitúa en la separación entre filosofía y teología, se mantiene aún la idea de que las formas de vida fueron asumidas por la práctica religiosa, mientras que el ejercicio de la teoría se instauró en la vida universitaria. Siguiendo el hilo de De Libera, debemos decir que se instauró en el conjunto de sus facultades, no solo en la de artes.

4. Para un mayor desarrollo de la idea de autonomía universitaria en la Edad Media véase el capítulo de Vargas Arbeláez en este libro (p. 113).

¿Qué implicaba este ejercicio de la razón en términos de la autonomía? Una manera de aproximarnos a este asunto es por medio de aquello que se esgrime en contra del conocimiento y la Universidad, a través de los órganos de vigilancia de la época, usualmente conformados por autoridades externas. En concreto, en lo expresado sobre la filosofía en las condenas de la época. Lo interesante de esta aproximación es que tras ellas podemos rastrear, efectivamente, lo que se “admitiría” y se “prohibiría” a las universidades. Aquí encontraremos el núcleo de la separación entre filosofía y forma de vida.

El siglo XII centró sus condenas en prohibiciones a los teólogos y fue en el siglo XIII cuando estas incluyeron a la facultad de artes, a sus maestros, a la par que a los estudiantes de teología (León, 2010). Entre 1210 y 1347 se registran cerca de 17 listados de errores y condenas hacia universitarios (Raimundo Lulio de 1290, Duns Escoto en 1315, Guillermo de Ockham en 1326, entre otras) o hacia las corrientes universitarias o condenas académicas, las más relevante de las cuales, por su amplitud y efectos, es la proferida por el obispo Esteban Tempier, de 1277. El motivo recurrente de estas condenas fue la recepción del aristotelismo en los ámbitos académicos (2010), recepción y proyecto académico que, quizás, con posterioridad tomó la forma de la categoría historiográfica de *averroísmo latino*. Algunas de las tesis recurrentemente condenadas fueron las que afirmaban la eternidad del mundo y la teoría de la doble de verdad. Sin embargo, aquí nos interesa reparar en las condenas que apuntan a las formas de vida universitarias. Veamos, entonces, algunos de los artículos de la condena emitidas por el obispo Tempier, del 7 de marzo de 1277. Reparemos en seis de los 219 artículos que componen la condena en su conjunto, los cuales ayudan a rastrear nuestro asunto:⁵

- 144: todo el bien que le es posible al hombre consiste en las virtudes intelectuales.
- 157: el hombre ordenado en cuanto a su intelecto y sus afectos, como puede serlo suficientemente por las virtudes intelectuales y las otras virtudes morales de las que habla el Filósofo en las *Éticas*, está suficientemente dispuesto para la felicidad eterna.

5. La numeración corresponde a la establecida por Mandonnet-Hyssette.

- 176: se posee felicidad en esta vida, y no en la otra.
- 37: no es necesario creer nada salvo lo que es evidente por sí o lo que puede ser demostrado a partir de lo que es evidente por sí.
- 40: no hay estado más excelente que estar ocioso en la filosofía.⁶
- 154: los sabios del mundo son sólo los filósofos. (Florido [2010]).

Como se puede observar, las condenas aquí recogidas apuntan a modos de vida que se sustentan en desarrollos teóricos. No podemos extendernos aquí en los supuestos teóricos que soportan estas condenas; en su lugar, podemos apenas enunciar lo que está en juego: la felicidad, la sabiduría, la salvación y la virtud. Bajo cierta lectura del aristotelismo, se puede argumentar que el bien que otorga felicidad se encuentra solo en este mundo y que para acceder a él basta con la disciplina intelectual —o disciplina escolástica, como la llama San Buenaventura (*Hex.* II. 15)—, que es capaz de articular el intelecto y los afectos. Así, la felicidad es alcanzable en esta vida, no en la otra. Si esto es así, la sabiduría es alcanzable por los filósofos y el estado deseado es, por ello, el del ocio filosófico, que es capaz de suspender el tiempo, los intereses del negocio, los poderes externos y divinos, para cultivarse a sí y encontrar la verdad. La filosofía, pues, bajo ciertos mecanismos es capaz de negar la distinción recurrente sobre la que se ampara la división entre facultad de artes y de teología en la Universidad medieval: la distinción entre verdad divina y verdad alcanzada por la razón natural (Santo Tomás, *Suma contra gentiles.* I. IV); negada tal distinción, no encuentra que la verdad que alcanza la razón natural deba someterse a la otra. Así, la forma de vida feliz o sabia puede anclarse en la vida filosófica. Ahora bien, en el contexto en el que el encuentro de la verdad, la sabiduría, la felicidad y la virtud compete al dominio religioso, estas formas de vida emergentes no tienen cabida. La vigilancia sobre las tesis universitarias, entonces, tienen un motivo en las formas de vida asociadas a

6. La traducción provista León Florido y Rodamilans Ramos (2015) la expresa así: “Que no hay estado más excelente que entregarse (ociosamente) a la filosofía” (p. 105).

ellas y, por consiguiente, en las formas institucionales de gobierno de las almas.

Ahora bien, es necesario señalar que las tesis de las facultades de artes se construyen o alcanzan bajo el supuesto de la libertad de pensamiento. Es la estela que ha dejado el averroísmo, al señalar que el mundo intelectual encarnado en la filosofía tiene sus propios presupuestos (razón natural) y métodos (lógica) para llegar a conclusiones, y que estos difieren de los empleados por la teología, que se basa también en la verdad revelada y los argumentos retóricos y simbólicos. La respuesta contra la condena elaborada por Roberto de Kilwardby (1277), arzobispo de Canterbury —y confirmada por Juan Peckam en 1284—, contra algunos desarrollos de la Universidad de Oxford revelan, precisamente, que está en juego una nueva forma en la Universidad, apoyada en la libertad de pensamiento, en contra de virtudes provenientes de fuentes externas a la razón, como la autoridad eclesial, el ansia de dinero o, incluso, la astrología (Verger, 1994).⁷

Las condenas de Tempier cumplieron un papel fundamental en la caracterización de la Universidad y en la conquista de la autonomía. Tras ellas, “la filosofía ya no era considerada en abstracto [...] sino como un conjunto articulado de decisiones respecto del mundo, el puesto que tenía el hombre y la ética que se derivaba” (De Libera, 2000, p. 110). Tempier tuvo la habilidad de nombrar aquello que estaba ocurriendo en la Universidad. Tras su condena: “la enfermedad existió realmente” (2011, p. 111), ¿qué fue aquello nombrado por Tempier? La forma de vida filosófica dentro de la Universidad. Los filósofos son ociosos; no admiten autoridades, sino solo evidencias de la razón; encuentran la felicidad y la sabiduría a través del uso del intelecto; la felicidad está solo en esta vida. Las condenas de Tempier, pues, no apuntan únicamente a errores teóricos o doctrinales. Estos artículos revelan que se niega, a su turno, la vida que se constituye a partir de ciertas teorías. La preocupación se centra, pues, también en que

7. La censura de Kildwardby centra su atención en errores gramaticales, lógicos y sobre filosofía natural. La respuesta fue recogida por Ockham en sus *Diálogos*, libro 2, capítulo 22: “[algunos] defienden que las afirmaciones de la filosofía que principalmente no pertenecen a la teología, no deben ser solemnemente condenadas ni excomulgadas por nadie; porque en tales (asuntos) cualquiera debe ser libre para decir libremente lo que le plazca. Y por ello, puesto que el mencionado arzobispo condenó y excomulgó unas opiniones gramaticales y lógicas puramente filosóficas, su sentencia hubo de ser reputada como imprudente” (citado por Florido, 2015, p. 112).

el filósofo, en virtud de la libertad de pensamiento, no es ya modelo moral, tal como se exigía a los profesores universitarios (Verger, 1994).

Otros dos casos revelan que el interés por la relación entre teoría y forma de vida en el ámbito universitario medieval es amplio y decisivo. Fuera del ámbito de las condenas, encontramos dos de los más grandes profesores de la Universidad de París atentos a este asunto: Santo Tomás y San Buenaventura. En los primeros ocho capítulos de la *Suma contra gentiles* Santo Tomás centra su atención en conciliar verdad natural y verdad relevada, por supuesto otorgando un rango más alto a las verdades divinas. Es de especial interés aquí el capítulo iv, pues en él el autor describe los inconvenientes que se seguirían de abandonar “a la sola razón” el descubrimiento de las verdades. En ese capítulo expone por qué el descubrimiento de la verdad no debe ser tarea exclusiva de aquellos que la buscan por vía racional, en la Universidad. Sigamos a Santo Tomás. En síntesis, si la verdad se restringe a la vida universitaria, primero, muy pocos conocerían a Dios, pues el encuentro de la verdad por vía de la razón requiere una diligente investigación. No todos pueden dedicarse a la investigación, pues algunos deben cuidar su cuerpo, otros deben proteger el patrimonio familiar o velar por la economía del hogar y a otros sencillamente los invade la pereza. Segundo, el encuentro de la verdad por esta vía se realiza con mucha dificultad y toma mucho tiempo. En efecto, alcanzar los máximos grados universitarios supone costos y muchos años de dedicación, además se dan en una época de la vida en la que los movimientos pasionales son altamente decisivos en cada persona. Por último, la razón es fácilmente susceptible de error. No todos son capaces de comprender y aplicar satisfactoriamente los métodos de investigación.

Luego de estas observaciones, Tomás concluye que la verdad puede darse también a través de la fe y que esto representa un acceso más amplio y abierto —hoy diríamos, democrático— a la verdad. Si todos tuvieran que ir a la Universidad para alcanzar la verdad, esta estaría restringida a unos pocos. Pero, de nuevo, en el intento de Santo Tomás de relevar el camino de la fe, da identidad o ayuda a construir la forma de vida propia del universitario: aquí aparece como disciplina, diligencia, dedicación, tiempo prolongado, etc., como ejercicio de la razón.

En la misma perspectiva, finalmente, encontramos algunas alusiones de San Buenaventura, también profesor de París, en *Collationes in Hexaemeron*. En dicho texto, distingue entre disciplina escolástica y disciplina monástica. La primera describe el hecho de que en la Universidad se encuentran prácticas de estudio: lectura, escritura, dedicación, meditación, etc. Sin embargo, afirma, los filósofos no encarnan aquella disciplina monástica, la cual señala que la sabiduría se alcanza a través de la observancia de la verdad divina (*Hex.* vii. 12). La sabiduría consiste en la unión entre conocimiento y afecto (*Hex.* v. 13), pero solo es alcanzable cuando el espíritu encuentra la paz que surge de orientar su voluntad al bien divino. Los filósofos, al renunciar al encuentro del bien divino, no pueden encarnar una vida en paz (*Hex.* vii. 12).

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA IDEA DE UNIVERSIDAD

Hemos vuelto sobre la Universidad medieval no como un intento de refutación de la tesis de Hadot según la cual en la Edad Media ocurrió el divorcio entre filosofía y forma de vida; tampoco para rechazar o apoyar la tesis de Alain de Libera en la que afirmaba que la distinción entre filosofía y teología era borrosa en la Universidad. No son estos los propósitos del presente texto. Para otro momento queda, pues, la indagación acerca de la separación entre facultades en la historia de las instituciones educativas. En su lugar, con las claves que ellos brindan, nos aproximamos a la Universidad medieval pues allí encontramos con cierta claridad el interés por la relación entre teoría y formas de vida. Las condenas y los dos autores mencionados así lo revelan.

Puesta allí la atención tenemos nuevas maneras de acercarnos a la cuestión que abrió este texto: el peligro de que las humanidades desaparecieran de las instituciones educativas o de que las que allí se desarrollan se dirijan a objetivos cooptados por la economía del conocimiento. Así, con los presupuestos teóricos que hemos construido aquí estamos en condiciones de ver que la autonomía de estos saberes puede entenderse de dos maneras: o bien, como autonomía del conocimiento frente a formas de vida, o bien como autonomía de unas formas de vida frente a otras. Veamos.

El primer sentido de la autonomía se refiere a aquel entendido como libertad de pensamiento. Es aquel en el que se comprende que

la teoría no está sujeta a las prácticas o formas de vida de quienes las practican. Sin duda, comprendemos como un valor o una conquista de la época reciente el hecho de que los profesores y estudiantes sean juzgados y evaluados por sus conocimientos, es decir, por su capacidad de desarrollo en la teoría, y no por la vida que llevan. Los escenarios de evaluación y de selección de profesores son espacios de revisión de las teorías, y para ello se convocan expertos en ellas y se realizan sustentaciones públicas, de modo que las relaciones vitales o elementos del modo de vida de cada quien no entren en juego en la selección; procedimiento que debe ser replicado también en la evaluación de los estudiantes: se evalúa u obtiene un título en virtud de sus conocimientos, competencias o habilidades, según sea el enfoque pedagógico o de conocimiento. En todo caso, se evalúa su desempeño con relación a una disciplina (bien sea desempeño conceptual o de competencias en las que se pone en práctica el conocimiento). Como lo denominan Fernández *et al.* (2017), este sistema de selección, sistema público, es “el ejemplo más bello en la herencia del proyecto político de la ilustración” (p. 67), toda vez que ofrece garantías para que las personas sean evaluadas según sus desempeños y no según criterios de sus creencias, pertenencia a grupos, evaluación moral, sexo, religión, capacidad económica, etc.

Hoy, sin embargo, las humanidades apelan a un sentido de su autonomía frente al mercado, que va más allá del que acabamos de describir. Desde la filosofía como forma de vida y visto el caso de la Universidad medieval, podemos decir que la autonomía consiste también en la posibilidad de que la Universidad albergue formas de vida distintas a las que se proponen desde los centros de vigilancia y control o desde el mercado. En efecto, cuando las humanidades reclaman presencia en las instituciones educativas y de investigación lo hacen a partir de la idea de que ellas posibilitan un tipo de vida que no está orientado exclusivamente por el desarrollo económico, por la devastación de la naturaleza como fuente de recursos o por la continuidad de esquemas de vida que brinda mejores oportunidades a unos pocos. Es decir, se aboga por la presencia de las humanidades porque se considera que ellas están en capacidad de propender por formas de vida más justas, igualitarias, democráticas, libres y, en nuestro caso concreto, que apunten a un proyecto de nación en paz.

No se trata, pues, de la defensa meramente de un espacio para el desarrollo teórico disciplinar, aunque esta sea una condición para aquellos objetivos. Ante el ahogo y puesta en vilo, las humanidades han tenido que revalidar su enlace con las formas de vida; han revelado su proyecto: el pensamiento puesto en función de las formas de vida democráticas, crítica a las estructuras desiguales y, por supuesto, compromisos subjetivos con los propósitos mencionados, expresados, por ejemplo, en multiplicidad de activismos (que a su turno entran en crítica en la Universidad). No concebimos una universidad donde la filosofía y las humanidades no propongan modos de vida alternativos a los dominantes, como se hizo en la Universidad medieval, pero tampoco donde tales modos, incluyendo los propuestos por ellas, no sean sometidos a crítica constante. Los activismos presentes en la Universidad son también objeto de la crítica racional. La crítica y vivencia de formas de vida son tareas de las humanidades. De allí que se requiera su presencia en la Universidad y en los demás escenarios educativos.

REFERENCIAS

- Acevedo, D. y Prada, M. (2017a). Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz. En B. Vallejo (comp.), *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz* (pp. 175-196). Universidad del Bosque.
- Acevedo, D. y Prada, M. (2017b). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15-37.
- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P. y Valbuena Ussa, É. O. (eds.). (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional.
- Celikates, R. (2019). Defendiendo las humanidades... pero ¿cómo?: la teoría crítica y los límites del tradicionalismo. En M. Giusti (ed.), *El conflicto de las facultades: sobre universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 286-297). Anthropos/Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Chase, M., Clark, S. y McGhee, M. (eds.). (2013). *Philosophy as a way of life: Ancients and moderns. Essays in Honor of Pierre Hadot*. Wiley-Blackwell.

- Cortés, F. (2019). Del homo academicus al homo oeconomicus. En M. Giusti (ed.), *El conflicto de las facultades: sobre universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 181- 193). Anthropos/Pontificia Universidad Católica de Perú.
- De Libera, A. (2000). *Pensar en la Edad Media*. Anthropos.
- De Ridder-Symoens, H. (ed.). (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Volumen 1: Las universidades en la Edad Media*. Universidad del País Vasco.
- Fernández de Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o Barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (trad. de E. Cazenave). Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- León, F. (2010). *Las filosofías de la Edad Media: crisis, controversias y condenas*. Biblioteca Nueva.
- León, F. y Rodamilans, F. (2015). *Las herejías académicas en la Edad Media: Listas de errores en las universidades de París y Oxford (1210-1347)*. Síndesis.
- Lozano, A. y Melendez, G. (comp.) (2016). *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*. Universidad Nacional de Colombia.
- Meléndez, G. (2015). Filosofía como forma de vida. En L. E. Hoyos y A. Mejía (eds.), *Motivos filosóficos*, (pp. 41-59). Universidad Nacional de Colombia, Universidad Externado de Colombia.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir: reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-Textos.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ortega, F. (2011). Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino. En Á. C. Moreu y E. Prats (eds.), *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 39-58). Universidad de Barcelona.
- Prada, M. y Nossa, K. (en prensa). Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: 2014-2019. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*.

- San Buenaventura. (1947). *Collationes in hexaemeron sive illuminationes ecclesiae*. En *Obras de San Buenaventura*. Tomo III. BAC. Abreviatura: Hex.
- Santo Tomás (1952). *Suma contra gentiles*. Tomo I (trad. de J. Castellanos). BAC.
- Vargas, E. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 137-155.
- Vargas, G., Meléndez, R. y Herrera, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*. 47, 65-77.
- Vergier, J. (1944). Profesores. En H. De Ridder-Symoens (eds.), *Historia de la Universidad en Europa*. Volumen 1: *Las universidades en la Edad Media* (pp. 163-191). Universidad del País Vasco.
- Villacañas, J. (2015). *Populismo*. La Huerta Grande.

*Universidad y
deconstrucción: aportes
del pensamiento de
Jacques Derrida a la crisis
de las humanidades*

Carolina Ávalos Valdivia

El “pensamiento” requiere tanto el principio de razón como el más allá del principio de razón, tanto la *arkhè* como la *an-arquía*.

DERRIDA

LA ÉPOCA DE LA DECONSTRUCCIÓN

Jacques Derrida nunca perteneció a una universidad francesa, ni como estudiante ni como profesor. Se demoró 25 años en terminar y defender su tesis doctoral (1955-1980). Fundó, junto a otros grandes filósofos franceses, el Colegio Internacional de Filosofía, como una comunidad filosófica con sentido extra universitario. Sin embargo, su trabajo llamado *La universidad sin condición* se ha constituido en un texto de obligada referencia para abordar el problema de la Universidad desde la filosofía. Y es que allí condensa y concreta toda su fe en la Universidad. Fe que está en la base de la

deconstrucción y que, por tal, excede a la misma Universidad. Una fe, una confianza, en la promesa que guarda este lugar académico:

[...] Esa libertad o esa inmunidad de la Universidad, y por excelencia de sus Humanidades, debemos reivindicarlas comprometiéndonos con ellas con todas nuestras fuerzas. No solo de forma verbal y declarativa, sino en trabajo, en acto, y en lo que hacemos advenir por medio de los acontecimientos. (Derrida, 2002, p. 43)

Esta fe indica también una intención de construcción o una impronta constructiva de la deconstrucción; señala y enseña una suerte de confianza en lo imposible de la humanidad de las humanidades. Es en este sentido que tanto la deconstrucción como el pensamiento de Derrida aparecen hoy, no solo como aportes estratégicos para enfrentar la crisis de las humanidades, sino —más allá de la estrategia ético-política que implica la deconstrucción en su límite de aplicabilidad— como una posibilidad —o, parafraseando a Derrida, como una posibilidad imposible— de desafiar a la autoridad al mismo tiempo que se preserva y protege aquella herencia irrenunciable de lo instituido y que, por tal, estamos llamados a resignificar desde la deconstrucción con la fórmula universidad, aunque desde la cautela y el poco atrevimiento. Derrida afirma, en el texto *Carta a un amigo japonés* de 1985, que “[...] estamos en una ‘época’ del ser-en-deconstrucción, de un ser-en-deconstrucción que se habría manifestado o disimulado a la vez en otras ‘épocas’”¹ (Derrida, 2017). Pero en 1978, quizá porque el momento era otro, ese de la defensa de la filosofía a propósito de su reducción en el último año de secundaria, ese momento, también, que era el de los *Estados generales de la filosofía* donde logró reunir a una gran cantidad de personas en el anfiteatro principal de la Sorbona; en ese momento y en otra parte, en Benín, país africano con una dictadura comunista, Derrida, como gobernado por una impronta filosófico-política, lo afirma sin reservas:

La época de la deconstrucción [...] será la época donde, a través de todas las instancias clásicamente identificadas en relación con lo histórico, lo político, lo económico, lo psicológico, lo lógico, lo

1. Derrida previene, porque está refiriendo al pensamiento epocal de Heidegger: “Ni siquiera me atrevo a decir, siguiendo un esquema heideggeriano [...] Este pensamiento de ‘época’ y, sobre todo, el de una concentración de destino del ser, de la unidad de su destinación o de su dispensación (Schicken, Geschick) no puede dar nunca lugar a seguridad ninguna” (Derrida, 2017, p. 26).

lingüístico, etc., vendría a dudar de la autoridad de la filosofía, su autoridad a la vez autocrítica y ontoenciclopédica. Y entonces, con ella, el concepto mismo de crisis en tanto que pertenece a una lógica de la oposición y de la decibilidad. (Derrida, 1990, p. 159)

Como una nota al margen, permítanme desplazarme hacia la dimensión de “lo que se dice”: cada vez se utiliza más y se “oye decir”² la palabra *deconstrucción*, hecho que, aunque no pertenezca al plano de lo que tradicionalmente consideramos como verdad, parece coincidir con la idea de que estaríamos en la época de la deconstrucción. Esta noción siempre ha sido problemática, sobre todo en lo que respecta a su definición, pero para partir de un lugar limitado Derrida insiste “en el hecho que no se trata de una operación negativa”. ¿Quién podría dudar de la crisis por la que pasan hoy en día las humanidades y la filosofía en particular? Una crisis, en principio, causada por la influencia tecno-económica en la Universidad y, también, una crisis suscitada por el cuestionamiento del sentido, la autoridad y la verdad. *Crisis de las instituciones* le llaman hoy en lenguaje periodístico.

247

DECONSTRUCCIÓN Y UNIVERSIDAD

Aunque los trabajos de Derrida dedicados a la Universidad corresponden fundamentalmente a los años ochenta —salvo la *Universidad sin condición*, que es de 1998— ya en 1975 el filósofo apuntaba que la cuestión de la Universidad estaba implicada en el proyecto de deconstrucción de la filosofía:

[...] semejante deconstrucción ataca a la raíz de la *universitas*: como a la raíz de la filosofía como enseñanza, la unidad última de lo filosófico, de la disciplina filosófica o de la universidad filosófica como

2. A propósito de lo que se oye decir de la deconstrucción en 1985 Derrida escribía: “[...] ha saltado de pronto fuera del texto y otros se han apoderado de ella y le han otorgado la importancia que ya saben ustedes y respecto a la cual yo he tenido que justificarme, explicarme, bandearme; pero esta palabra por las connotaciones técnicas y, cómo decir, negativas que podía tener en ciertos contextos, por sí misma me molestaba. [...] Cuando otros se han interesado por ella, he intentado determinar este concepto a mi manera, es decir, según lo que me parecía la mejor manera: insistiendo en el hecho de que no se trata de una operación negativa” (*L'oreille de l'autre. Textes et débats avec Jacques Derrida*. Montreal, vLB, 1982, pp. 117-119. Cita extraída de Peretti, C. [1989], *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción* [p. 166, nota 4] *Anthropos*). La cuestión del tono, la escucha, el oír también la encontramos en Derrida, *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía* (2003) y en “Tímpano” en *Márgenes de la filosofía* (2006).

asiento de toda universidad. La Universidad, es la filosofía, una universidad siempre es la construcción de una filosofía. (Derrida, 1990, p. 119)

Importa aquí vincular periodos tan distintos del pensamiento de Derrida, pero tan necesarios para comprender que siempre la deconstrucción ha tenido un motivo político, pero que no siempre sus lectores lo han reconocido así. De este modo, el concepto de deconstrucción fue “utilizado” por Jacques Derrida por primera vez el texto *De la gramatología*, publicado en 1967. Desde sus primeras páginas se indica que la deconstrucción interpela al lenguaje como lógica y que constituye una crítica profunda a la idea de signo como unidad última. Derrida apunta al sentido como significado trascendental que estaría contenido en cada significado, de ahí su jerarquía respecto del significante. Esto requiere comprender que el signo, como la totalidad del significado y el significante, es la unidad última del lenguaje que opera como representación de la realidad. Sin embargo, poner el acento en la escritura, lo que podría valorarse en cuanto inversión de la jerarquía, es atender a los espacios de juego y de quiebres que la materialidad del significante introduce en la inmaterialidad fonética del significado.

De este modo, el significado, al responder a la pregunta filosófica *¿qué es?* queda sometido a una especie de temblor interno de la estructura lingüística que desestabiliza el orden lógico y de sentido que supone la realidad. Así, la letra, la escritura, la inscripción abarcan la dimensión de la materialidad y de la sensibilidad en oposición al significado, al concepto, que estaría del lado de la inmaterialidad, de la inteligibilidad. Modelo originario de aquello que se ha entendido por metafísica. Para no reproducir la hegemonía del concepto como verdad, Derrida propone una “ciencia de la escritura” —la gramatología— que autorizaría la vía de acceso a la *grama*, a la traza, a la huella del pro-grama metafísico, es decir, la deconstrucción como estrategia gramatológica permitiría acceder a aquel lugar que está “entre” la dualidad que constituye esa ilusión que la tradición metafísica occidental ha llamado con los nombres de *verdad*, *realidad*, *concepto* y *significado*.

En contadas ocasiones Derrida hace el intento de explicar lo que entiende por deconstrucción. Así, descarta los conceptos de

destrucción y desmontaje porque refieren más bien a un aniquilamiento y a una demolición. Deconstrucción

[...] más que destruir era preciso asimismo comprender cómo se había construido un conjunto y, para ello, era preciso reconstruirlo [...] En cualquier caso, la deconstrucción no es ni un análisis ni una crítica [...]. No es un análisis sobre todo porque el desmontaje de una estructura no es una regresión hacia el elemento simple, hacia un origen indescomponible. Tampoco es una crítica, la misma instancia del *krinein* o de la crisis (del griego *decisión, elección, juicio, discernimiento* [...]) es uno de los temas o de los objetos esenciales de la deconstrucción. (Derrida, 2017, p. 25)

Tampoco es un acto ni una operación porque si fuera así, esta necesitaría de un sujeto, ya sea individual o colectivo que

[...] tomara la iniciativa y la aplicara a un objeto determinado, a un texto, a un tema, etc. La deconstrucción tiene lugar, es un acontecimiento que no espera deliberación, la conciencia o a la organización del sujeto, ni siquiera a la modernidad. *Ello se deconstruye* (Derrida, 2017, p. 26)

Esto quiere decir que la deconstrucción está en deconstrucción continuamente. “Y en el ‘se’ del “deconstruirse, que no es la reflexividad de un yo o de una conciencia, reside todo el enigma” (Derrida, 2017, p. 26). La pregunta *¿qué deconstruye la deconstrucción de la filosofía?* contiene ese enigma. En primer lugar, el *logocentrismo*, es decir, toda una tradición de pensamiento que se ha construido en torno a la centralidad del *logos*, esto es, dismantelar el sentido de su significado: razón, palabra, lengua, sentido, definición, orden. Dicho de otra manera: todo aquello que comunica la palabra. El *logos* es de una relevancia tal que trasciende toda la historia de la filosofía, sus principios y sus fundamentos y, por tanto, ha sido central en el discurso de la filosofía occidental, más aún, en la filosofía como forma de pensamiento y lengua “oficial” del pensamiento occidental.

La deconstrucción no quiere reemplazar a la filosofía ni menos terminar con ella; “[...] no puede ni asociarse a una liquidación de la filosofía [...] cuyas consecuencias políticas están diagnosticadas hace largo tiempo, ni aferrarse a alguna ‘defensa-de-la-filosofía’, a algún combate de retaguardia reactiva” (Derrida, 1990, p.120). Esto ataca la deconstrucción, que es, al mismo tiempo la raíz de la Universidad,

de la *universitas* que, en palabras de Derrida, siempre entraña una filosofía. La Universidad como institución filosófica, de enseñanza y de formación de pensamiento(s) y en cuanto proyecto filosófico en deconstrucción nos permite ir identificando ciertas hegemonías simbólicas, conceptuales prácticas, estratégicas y discursivas, que estarían comandadas por el orden del *logos* en principio y en un sentido general, en cuanto la esencia de la Universidad es (una) filosofía.

EL PARPADEO Y EL OÍR DE LA UNIVERSIDAD

¿Cuál es la razón de ser de la Universidad? ¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la Universidad, lo que se llama una razón de ser? Estas preguntas están en la base de esta Cátedra Doctoral y, también, son el comienzo y motivo de Derrida para deconstruir la esencia de la Universidad. Llama la atención que, paralelamente a esta pregunta por el sentido que enfrenta en *Las pupilas de la Universidad*, esté llevando a cabo la creación del Colegio Internacional de Filosofía (СИФ). Al mismo tiempo que muestra la importancia y necesidad *hoy* de la Universidad, está fundando una “comunidad de pensamiento en sentido lato”, y no una comunidad “de investigación, de ciencia o de filosofía ya que dichos valores están muy a menudo sometidos a la autoridad no-cuestionada del principio de razón” (Derrida, 1997, p. 133). No deja de sorprender el devenir paradójico de Derrida en relación con las instituciones. Es que, precisamente, se trata de identificar los límites de la Universidad y su necesidad, solicitando encontrar sus razones como principio y también su causa final, su razón de ser. Y, al mismo tiempo, responder a la llamada de la razón es asumir la responsabilidad.

Jugando con metáforas de la vista y de la escucha, Derrida deconstruye la esencia de la Universidad, y su punto de partida es la *Metafísica* de Aristóteles. Allí se identifica la vista con el saber, sin embargo, afirma que

[...] para saber aprender y para aprender a saber, la vista, la inteligencia y la memoria no son suficientes; también hay que saber oír, poder escuchar lo que resuena. Con un pequeño juego, diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor. (Derrida, 1997, p. 118)

La vista establece el límite del saber, lo que se ve está presente, pero es insuficiente. Lo que resuena rompe el límite del enseñar-aprender,

del saber como razón. Más adelante, Derrida identifica la definición kantiana de la Universidad según la cual esta “debía regularse por una ‘idea de razón’, la de una totalidad del saber presentemente enseñable” (1997, p. 121). Es que nunca se ha fundado una universidad en contra de la idea de razón y, por tanto, podemos pensar que “la razón de ser de la universidad siempre fue la razón misma, así como una cierta relación esencial de la razón con el ser” (1997, p. 122). Ahora sí, estamos en pie de confirmar que el centro mismo de la Universidad es la filosofía: la razón, la verdad, el principio, el sentido, están en esa unidad misma que ha de ser la *universitas*.

Deconstruir la esencia de la Universidad, dismantelar el principio de razón y su razón de ser responde al mismo llamado de la razón: responsabilizarse, rendir razones de y para su existencia. Hacerse cargo, responsabilizarse por la razón de(l) ser. Se trata de una práctica de identificación de la lógica de la razón (*logos*) en toda la trama institucional, que está siempre soportada por el lenguaje del conocimiento y de la información como objeto de la Universidad.

¿Cuál es, pues, mi intención? ¿Qué perseguía al presentar las cosas de este modo? Pensaba, sobre todo, en la necesidad de despertar o de volver a situar una responsabilidad en la Universidad o ante la Universidad, y ello se forme o no parte de la misma. Aquellos que analizan hoy en día este valor informativo e instrumental del lenguaje se ven conducidos necesariamente a los límites mismos del principio de razón interpretado de esta forma. (Derrida, 1997, p. 131)

No se trata de apelar a una irracionalidad, de dirigirse afuera de la razón, sino que asumir la responsabilidad sería definir que esta no solo debe ser académica. Esta responsabilidad es difícil. Hoy en día ya es complejo cumplir las exigencias académicas, preservar una tradición universitaria, y más difícil se presenta cuando deben “abrir más allá de un programa, es decir a aquello que denominamos porvenir” (Derrida, 1997, p. 133). Allí está el futuro de las humanidades: no deja de someterse al principio de razón —como lo estamos haciendo en este mismo momento— y “prepararse para transformar de forma consecuente los modos de escritura, la escena pedagógica, los procedimientos de *co-locución*, la relación con las lenguas, con las demás disciplinas, con la institución en general, con su afuera y su adentro” (1997, p. 134).

EL FUTURO DE LA PROFESIÓN

En el diccionario de la Real Academia Española, la tercera acepción de *oír* señala: “hacerse cargo, o darse por enterado, de aquello de lo que hablan”. Pensar el hoy de la Universidad debiese considerar también el intento de pensar en lo que pasa cuando parpadeamos, si cerramos los ojos y nos disponemos a oír. No se trata solo de volver al diálogo y a la crítica, ni a la tradición socrática —que no se dan por descartadas, sino por el contrario, asumidas como necesarias—, sino también de que la filosofía de la Universidad en su disciplinariedad, profesionalización e institucionalidad, se deje a sí misma escuchar, que se autorice a escuchar. Esto supone que ella misma asuma el desafío de renunciar a aquel privilegio que le da su derecho. Se hace aún más urgente cuando el *oír* circula en una idea de Universidad que exige a las humanidades lucro y rentabilidad además de someterse a las estrategias de evaluación de mérito funcionales a las ciencias duras (Valdés, 2019).

En efecto, la filosofía, la literatura y las humanidades están inscritas hoy en una compleja situación de sometimiento a poderes tecno-económicos científicistas, lo que fue considerado por Derrida en su idea de universidad sin condición y que hoy cobra nuevamente sentido. Pensando en el devenir de la filosofía en y de la Universidad: “debería permanecer como un lugar de resistencia crítica —y más que crítica— frente a todos los poderes de la apropiación dogmática e injusta” (Derrida, 2002, p. 12). Lo que debería ser sostenido por

[...] el derecho a la deconstrucción como un derecho incondicional a formular preguntas críticas no solo a la historia del concepto hombre, sino a la historia de la noción de crítica misma, a la forma y a la autoridad de la pregunta, a la matriz interrogativa del pensamiento. (Derrida, 2002, p. 12)

Entonces, ¿qué hacemos con la profesión? ¿Qué hacemos con nuestra profesión de profesor si al responder al llamado del principio de razón constatamos que este es insuficiente? ¿Qué hacemos con la formación profesional? Quizá sería interesante recuperar el *como si* de *La universidad sin condición* como el punto de partida donde la condición que se le impone a la Universidad supondría un espacio de fuga. Esa dimensión intermedia (*inter*, ‘entre’), esa de los juicios reflexivos kantianos que no corresponden

[...] ni a un concepto de la naturaleza ni a un concepto de la libertad. Por consiguiente, este 'como si' sería por sí mismo, aunque Kant no lo diga así en ese contexto, y con razón, una especie de fermento deconstructivo, puesto que excede en cierto modo y no está lejos de descalificar los dos órdenes que con tanta frecuencia distinguimos y oponemos, el orden de la naturaleza y el orden de la libertad. (Derrida, 2002, p. 26)

Esta fractura entre naturaleza y libertad es la que debemos profesar y en la cual debemos hacer advenir lo nuevo. Y esto es una decisión ético-política que transforma radicalmente nuestras prácticas sin aniquilar la herencia de la cual formamos parte y nos constituye. Porque

[...] la decisión del pensamiento no puede ser un acontecimiento intra-institucional, un momento académico. Todo ello no define una política, ni siquiera una responsabilidad. Como mucho, si acaso, algunas condiciones negativas, una 'sabiduría negativa', diría el Kant del *Conflicto de las facultades*: advertencias preliminares, protocolos vigilantes para una nueva Ilustración (*Aufklärung*), aquello que es preciso ver y tener a la vista en una reelaboración moderna de esta vieja problemática. (Derrida, 1997, p. 137)

REFERENCIAS

- Blesa, T., Ferrero, L., De Peretti, C., Vázquez, M. y Rampérez, F. (2011). Mesa redonda *L'université sans condition*; de J. Derrida. *Escritura e Imagen*, número extraordinario, 91-121. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESIM/article/view/37685>
- Derrida, J. (1982). Cómo comienza y dónde acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni (ed.), *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1990). La crise de l'enseignement philosophique. En *Du droit à la philosophie*. Galilée.
- Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Paidós.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad. En *Cómo no hablar y otros textos*. Proyecto A.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta.

- Derrida, J. (2005). La mundialización, la paz y la cosmopolítica. En *¿Hacia dónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*, Dir. Jérôme Bindé, Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (2017). Carta a un amigo japonés. En *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Anthropos.
- Kant, I. (1991). *Crítica del juicio*. Porrúa.
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Losada.
- Valdés, A. (2019). *Redefinir lo humano: las humanidades en el siglo XXI*. Ediciones Universidad de Valparaíso.

Cambio climático: apuestas desde la universidad

Pablo Páramo Bernal

INTRODUCCIÓN

El cambio climático se ha tomado la agenda internacional en asuntos políticos, económicos, ambientales y sociales. La discusión sobre el fenómeno rara vez ha estado fuera de la atención pública desde los inicios del siglo. Los movimientos sociales en Europa, Estados Unidos y Canadá de los últimos años; los discursos ambientalistas; las conferencias internacionales; y los foros científicos dan prueba de ello, creando una gran presión sobre los organismos gubernamentales, no gubernamentales y las organizaciones privadas con el fin de conseguir objetivos de reducción de emisiones, mitigación y medidas de adaptación (Hoffman y Woody, 2008). Sin embargo, en el campo educativo la problemática todavía no había logrado posicionarse, como se evidenció en las revisiones sistemáticas sobre la investigación en educación ambiental en Latinoamérica a mediados de la década pasada (Medina y Páramo, 2014; Sepúlveda, 2015).

Esta cátedra analiza el cambio climático como problema global que jalona en la actualidad la agenda política internacional, la actividad científica, los compromisos de las ciencias sociales, y llama la atención sobre su importancia para la educación, proponiendo acciones desde las universidades como centros de investigación y

desarrollo tecnológico que exploran fuentes alternativas a los combustibles fósiles, pero también como lugares de investigación social, al identificar los comportamientos que impactan el problema, al explorar las creencias, actitudes y comportamientos asociados al fenómeno y las barreras psicológicas que han impedido su aceptación y la adquisición de los comportamientos que contribuyen a la adaptación y mitigación de sus efectos. La cátedra sostiene que el asunto del cambio climático da lugar a un grupo de acciones educativas, de influencia en la política pública y preguntas de investigación que los investigadores sociales y educadores tienen la responsabilidad de abordar.

LA PROBLEMÁTICA DEL CAMBIO CLIMÁTICO

El cambio climático ocurre cuando los cambios en el sistema climático dan lugar a nuevos patrones de temperatura que duran al menos algunas décadas o hasta millones de años; por recordar la Edad de Hielo, último periodo glacial del cuaternario que empezó hace 21 000 años y acabó hace unos 11 500 años. Estos cambios pueden resultar de la variabilidad interna de la tierra cuando los procesos inherentes a varios componentes del sistema climático alteran el presupuesto de energía del planeta. Tal es el caso de los cambios en los patrones cíclicos de los océanos, o cuando aparecen fuerzas externas como acontecimientos fuera del sistema que lo afectan, como las radiaciones solares y la acción de los volcanes. Particularmente el grupo intergubernamental de expertos sobre cambio climático, conocido por sus siglas en inglés IPCC, afirma que se observa un calentamiento global cuando hay un aumento estimado de la temperatura media global en superficie promediada durante un periodo de treinta años. Cuando estos periodos abarcan años pasados y futuros, se presume que continúa la actual tendencia de calentamiento multidecenal (IPCC, 2019).

Al tenerse en cuenta que la noción del cambio climático contempla las variaciones en largos periodos de tiempo, independientemente de sus causas, el fenómeno conocido como El Niño no representa, valga la pena aclararlo, un *cambio climático*, por su corta duración.

En sus inicios se utilizó exclusivamente el término de calentamiento global, pero en los últimos años se ha adoptado más el de cambio climático no solo porque el primero pareciera generar más temor en la población, sino porque no daría cuenta de las

inundaciones o ciclones, por lo que se ha preferido usar el término cambio climático (cc).

De acuerdo con Wilbanks *et al.* (2007) y Bartlett *et al.* (2009) la información proveniente de los climatólogos, los aumentos irregulares de la temperatura en el planeta podrían dar cuenta del mayor nivel de los océanos, los ciclones tropicales, inundaciones, las olas de calor y sequías, la extinción de los corales y otros grandes efectos en los ecosistemas como la aparición de algunas especies en áreas que antes no ocupaban y que pueden causar enfermedades antes desconocidas a las que se denomina virus emergentes, razón por la cual el cc ha tomado gran relevancia no solo entre los científicos del clima sino entre los ecólogos, biólogos, las organizaciones ambientalistas y politólogos, quienes coinciden en que sus efectos afectan el desarrollo de los países marcando mayores diferencias entre los países más ricos respecto a los que cuentan con menores recursos para enfrentar estos problemas siendo a la vez los que menos tienen responsabilidad en su generación (Acevedo *et al.*, 2017).

Se cree que el cambio climático es resultado en parte del uso que hacemos de la energía, del consumo no sustentable, del crecimiento poblacional y de las transformaciones ecológicas, como la deforestación. El Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, 2007; 2019), en el que participaron científicos del clima, concluyó que el cc está ocurriendo y que las acciones humanas contribuyen significativamente a él; advierten además que tenemos pocos años para revertir efectos que podrían ser catastróficos para la humanidad y el planeta. Ya no se cuestiona su existencia, lo que se discute es la responsabilidad humana en su generación y lo que debemos hacer frente a ello. Por lo que se demanda ahora que los gobiernos tomen acciones orientadas a cambiar el comportamiento de las personas, razón por la cual las disciplinas sociales, en nuestro caso la pedagogía mediante la educación, deben hacer una importante contribución para su mitigación, o la atenuación de los daños sobre la vida, y para la adaptación a las nuevas condiciones que se avecinan.

Se cree entonces que las acciones humanas pueden estar afectando el cambio del clima del planeta, lo que estaría incidiendo en el fenómeno. Sin embargo, como se discutirá, no hay un completo acuerdo dentro de la comunidad científica, lo cual ha generado desacuerdo en los documentos de política pública y en lo que debería

educarse a las personas teniendo en consideración que el cambio climático atribuido a la acción humana se diferencia entonces del que ha resultado como parte del proceso natural de la Tierra, por lo que habría que diferenciar las dos condiciones.

Aunque como fenómeno las pruebas son contundentes sobre su existencia, hay un escepticismo o duda respecto de su extensión, significado y su conexión con las acciones humanas. Algunos científicos afirman que debido a las actividades humanas, en particular la emisión de gases de efecto invernadero como el dióxido de carbono, el clima del planeta está cambiando a un ritmo preocupante. Los cálculos científicos indican que al menos que se reduzca de forma drástica la emisión de gases de efecto invernadero en los próximos veinte años, las temperaturas medias globales aumentarán dos grados centígrados, lo cual provocará la expansión de los desiertos, la desaparición de los casquetes polares, el aumento del nivel de los océanos y una mayor incidencia de huracanes y tifones (Harari, 2018). Esto, a su vez, conducirá a producir cambios en la agricultura, inundación de ciudades y una gran ola de migrantes por todo el mundo.

El IPCC, encargado de hacerle seguimiento al fenómeno, afirma que al aumentar la temperatura global en 2 °C habrá olas de calor frecuentes, mayores precipitaciones, se aumentará la temperatura en los océanos y habrá una extinción masiva de muchas especies marinas. Su impacto será mucho mayor para personas y comunidades de escasos recursos en los diferentes países. Se prevé que los riesgos relacionados con el clima para la salud, los medios de subsistencia, la seguridad alimentaria, el suministro de agua, la seguridad humana y el crecimiento económico aumenten con un calentamiento global de 1,5 °C, y que esos riesgos sean aún mayores con un calentamiento global de 2 °C (IPCC, 2019).

LA ACCIÓN INTERNACIONAL

Ante este panorama, se han venido proponiendo acuerdos internacionales como el Protocolo de Kioto, en 1997, en el que los países firmantes se comprometieron a reducir las emisiones de gases efecto invernadero (GEI), a producir informes nacionales que muestren los avances en la reducción de estas emisiones a partir del diseño de programas que favorezcan la disminución de las emisiones, y además a

diseñar estrategias de educación, formación, sensibilización y cooperación para hacer frente al fenómeno.

Con el propósito de establecer metas más claras, se firmó en el 2015 el denominado Acuerdo de París, resultado del Convenio de las Naciones Unidas sobre el cambio climático, según el cual los países más industrializados se comprometieron a controlar la temperatura en 1,5 °C, para lo cual se adoptarán medidas dirigidas a reducir la emisión de GEI, aumentar la capacidad de adaptación y recuperación de los efectos adversos del cambio climático y a fortalecer el intercambio tecnológico y el apoyo financiero a los Estados más vulnerables. Cada uno de los 97 países que firmaron el Acuerdo en el 2016 debe, de acuerdo a lo pactado, establecer una meta de reducción de sus emisiones de acuerdo con sus propias condiciones. Según el acuerdo, su aplicación comenzaría en el 2020 al finalizar el Protocolo de Kioto.

El grupo de los siete países más industrializados, también conocido como G7, reafirmó recientemente su compromiso de implementar el Acuerdo de París sobre el cambio climático, pero también destacó, entre otros aspectos por tener en cuenta sumados a lo firmado, preservar los ecosistemas marinos y terrestres, promover la innovación y mejorar el manejo de residuos para reducir la basura en los mares. Los líderes del G7 enfatizan en la importancia de implementar el manejo estratégico sustentable de la tierra, incluyendo combatir la desertificación, la degradación y sequía de la tierra, la protección de la biodiversidad y los ecosistemas. La presidencia del grupo elogió la movilización activa de la juventud y la necesidad de coaliciones y proyectos concretos de múltiples partes interesadas que involucren a países, el sector empresarial, científicos, organizaciones no gubernamentales (ONG), jóvenes, comunidades indígenas, ciudades y regiones.

En lo que respecta a la educación, los gobiernos que se reunieron durante la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre Cambio Climático en Bonn (SB50) acordaron un proyecto de decisión para fortalecer significativamente la educación climática, la conciencia y la participación pública, aspectos cruciales para lograr el objetivo de limitar el aumento de la temperatura global a 1,5 °C y aumentar la escala de implementación de *Action for Climate Empowerment* (ACE).

EL ESCEPTICISMO SOBRE EL FACTOR HUMANO

La hipótesis de que las emisiones humanas de gases de efecto invernadero constituyen el factor dominante del cambio climático observado recientemente se ha fortalecido considerablemente en los últimos años. El IPCC considera “extremadamente probable” (> 95 % de probabilidad) que los GEI antropogénicos sean responsables de la mayor parte del calentamiento reciente de la superficie de la Tierra (IPCC 2013). Los estudios que cuantifican el nivel de acuerdo entre los científicos también observan un alto grado de acuerdo con las declaraciones en el IPCC, a menudo con un acuerdo del 95-98 % (Anderegg *et al.*, 2010, Cook *et al.*, 2013; Oreskes, 2004).

Aunque existe un amplio consenso entre los científicos del clima acerca del fenómeno del cc, el escepticismo sobre el cambio climático como influencia antropogénica continúa; el debate acerca de si el fenómeno es producto de las acciones humanas se mantiene abierto. El IPCC de las Naciones Unidas sostiene que el calentamiento global reciente es un resultado directo de las actividades humanas, cuyos efectos debemos mitigar (IPCC, 2007; 2019). Por su parte, los llamados *escépticos climáticos* afirman que el clima está cambiando debido a causas naturales, lo cual respaldan igualmente con informes de expertos (Hoffman, 2011a, 2011b; Kahan *et al.*, 2010; Levy y Rothenberg, 2002; McCright y Dunlap, 2011), y algunos segmentos sustanciales del público siguen siendo escépticos sobre el cambio climático (Hobson y Niemeyer, 2013).

Las dudas que han surgido al respecto refuerzan la polarización política de opiniones sobre el fenómeno (Dunlap y McCright, 2008; McCright y Dunlap, 2011; Whitmarsh, 2011) y es bien sabido de la fuerte influencia de los medios de comunicación tanto en la fijación de los temas que el público considera relevantes como en la opinión pública misma (Brulle *et al.*, 2012; Hahn *et al.*, 2009; Soroka, 2003). Un enfoque mediático en los puntos de vista contrarios al de los científicos ha aumentado el negacionismo y el escepticismo del público sobre el cambio climático (Boykoff, 2011, Feldman *et al.*, 2015).

Por ejemplo, eventos mediáticos de alto perfil, como la publicación de correos electrónicos pirateados desde la Unidad de Investigación del Clima de la Universidad de East Anglia (conocida coloquialmente como *Climagate*) en noviembre del 2009 y el descubrimiento de un error en las proyecciones del deshielo del glaciar del

Himalaya hecha en el Cuarto Informe de Evaluación del Grupo de Trabajo II del IPCC en enero del 2010, tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública sobre la credibilidad de la ciencia climática (Cicerone, 2010; Cogley *et al.*, 2010). Numerosas investigaciones posteriores respaldaron a los científicos impugnados en la piratería de correo electrónico aunque el IPCC reconoció que en efecto había algunos errores en la información compartida entre los expertos (Powell, 2011). No obstante, la cobertura mediática del Climategate fue bastante intensa e impactó de forma significativa en la opinión (Curry, 2011), que se quedó con la sensación de que la acción humana sobre la producción del fenómeno sigue sin estar clara (Maibach *et al.*, 2012).

Según Lefsrud y Meyer (2012), la proporción de artículos encontrados en la base de datos ISI *Web of Science* que respaldaron explícitamente el cambio climático antropogénico ha disminuido del 75 % para el periodo entre 1993 y el 2003, al 45 % para el periodo del 2004 al 2008, mientras que el desacuerdo absoluto ha aumentado del 0 % al 6 % (Oreskes, 2004; Schulte, 2008). La disminución en el respaldo puede ser una manifestación de la creciente aceptación de la ciencia climática antropogénica (Green, 2004) y, de acuerdo a estos autores, el aumento en el desacuerdo puede ser el resultado de una mayor financiación de los escépticos por parte de las industrias de combustibles fósiles, fundaciones conservadoras y grupos de expertos (McCright y Dunlap, 2010).

Por otra parte está el argumento del “ambientalista escéptico” Lomborg, quien, siguiendo los argumentos de Zwiers y Weaver, hace ver que el calentamiento global no ha sido continuo. Durante el siglo xx se pueden identificar dos periodos de aumento significativo de la temperatura en el planeta: el primero, comprendido entre 1910 y 1945, al parecer se relaciona con el incremento natural de radiación solar, y el segundo, de 1976 a la actualidad, separados por un periodo de enfriamiento. Este último periodo sería el resultado de las fuerzas volcánicas y solares moderadas por las actividades antropogénicas. Pero, además, Lomborg llama la atención sobre el débil impacto que tendría sobre la reducción del calentamiento global la adopción de los protocolos a tan alto costo al frenarse el desarrollo, ya que los países más pobres serán los que saldrán más perjudicados, por lo que sugiere que deben tomarse mejores medidas de adaptación, lo cual resulta más barato que aplicar medidas extremas de restricción de emisiones

de CO₂ como el protocolo de Kioto, cuya implementación cuesta el 0,4 % de PIB mundial y cuyo efecto sobre la temperatura resulta insignificante, por lo que recomienda invertir en la investigación de tecnologías limpias y baratas, y sembrar millones de árboles (Lomborg, 2001). Además, por cuanto, afirma Lomborg, si bien las personas se muestran preocupadas por el cambio climático no están dispuestas a invertir dinero o adoptar medidas para combatirlo; prueba de ello son las protestas de los chalecos amarillos, que se movilizaron para oponerse al nuevo impuesto a los combustibles. De los 185 países que han ratificado a la fecha el Acuerdo de París del 2015 solo 17 están cumpliendo con los compromisos adquiridos. Según el autor, el costo anual de la neutralidad de carbono en el 2050 como objetivo de países como Nueva Zelanda sería mayor que todo el presupuesto anual del país. Agrega que las alternativas ecológicas, como la energía solar o eólica todavía no resultan eficientes, por lo que comprometerse con este tipo de tecnologías, todavía incipientes, frenaría el crecimiento y agravaría la pobreza energética (Lomborg, 2019).

¿QUÉ SE PROPONE PARA MITIGAR LOS EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO DESDE LAS ACCIONES HUMANAS?

Quienes apoyan la hipótesis de la responsabilidad antropogénica han propuesto acciones como reducir el vehículo particular, los viajes en avión, apagar los aparatos innecesarios en los hogares con el fin de usar menos energía, reciclar, cambiar la dieta reduciendo el consumo de carne, entre otras. Pero, aun considerando que la acción humana es la responsable del problema, estos comportamientos no producen un verdadero impacto para mitigar los efectos del cc. Parece ser necesario adoptar medidas más drásticas, que conduzcan a cambiar el estilo de vida, principalmente el occidental, asociado al consumo.

Un aporte que se viene haciendo desde la psicología es diseñar estrategias de mitigación partiendo de identificar lo que las personas piensan y saben del cambio climático (Lorenzoni y Pidgeon, 2006) y a partir de ello tratar de cambiar aquellos comportamientos individuales y colectivos que generan emisiones de carbono. Con este propósito, se vienen identificando las barreras psicológicas que evitan que la gente cambie su comportamiento comunicando la importancia de actuar en esa dirección y promoviendo el debate sobre lo que debe hacerse. Cualquier cosa que use energía generada a través de

combustibles fósiles, al parecer, es una causa del cambio climático por lo que se contribuiría a mitigar sus efectos el cambiar las fuentes y usos de energía, la calefacción, los derivados del petróleo para el transporte, el hacer uso de energías renovables, aumentar la eficiencia de la energía de los productos que usamos, disminuyendo el desperdicio de calor en el hogar y haciendo uso de medios de transporte alternativos (Spence *et al.*, 2009).

Sin embargo será más efectivo promover desde la ciudadanía el cambio en las políticas públicas que las acciones individuales las cuales no generan mayor impacto. Un estudio reciente llevado a cabo en 18 países de Latinoamérica, el Latinbarómetro (2017), muestra que, en promedio, el 71 % de los habitantes de la región consideran prioritario atender el problema sin importar las consecuencias económicas. Colombia es el país con el porcentaje más alto, 85 %, lo cual constituye un importante punto de partida para desarrollar políticas públicas que tendrían buena aceptación en la ciudadanía.

El papel de los jóvenes y la educación sobre el cc

Los jóvenes vienen demandando una nueva y mejor sociedad, al elevar a plano político la discusión de los problemas sociales. En los últimos años han aparecido varios movimientos juveniles en diferentes países, incluyendo Colombia, que reclaman de los adultos y los políticos una acción más decidida para contrarrestar los efectos del cambio climático. Además, la Conferencia de las Partes (COP 25) de Madrid en diciembre del 2019, convocó a los jóvenes a la antesala de la cumbre.

Greta Thunberg ha hecho una contribución importante al movilizar a los jóvenes alrededor del mundo hacia los cambios que se requieren de la política para mitigar los efectos con un discurso fuerte, frentero, aunque a veces contradictorio y exagerado frente a los reclamos que les hace a los adultos. ¿No habría hecho una mayor contribución al ecosistema si en lugar de viajar en un velero impulsado por energía con cero emisiones hubiera viajado en avión a Nueva York a la conferencia de la ONU en lugar de sus seis asesores? Aparte, claro está, del efecto mediático de su viaje en velero; o creer que la solución del problema está únicamente en frenar la economía y tomar decisiones políticas, desconociendo además los progresos de la humanidad gracias al desarrollo científico, industrial y tecnológico. Por supuesto

que las generaciones pasadas de adultos han creado muchos males, pero también se han alcanzado grandes logros en el control de las enfermedades, desarrollo en la tecnología, la producción agrícola, la educación, entre otros sectores. No hay todavía una alternativa a las fuentes de energía que utilizamos por lo que la solución estará en la investigación de esas fuentes alternas.

La Acción para el Empoderamiento Climático (ACE, por sus siglas en inglés) reconoce la importancia de la educación para el cambio climático, el entrenamiento, la conciencia pública, la participación y el acceso público a la información. Además, en la propuesta del Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), se habla de incluir a los jóvenes en la creación de ciudades del aprendizaje como parte interesada y activa (UIL, 2017).

Cruz (tesis doctoral en desarrollo) al analizar los documentos referentes específicamente a educación para el cc en Colombia, como *Conocer es el primer paso para adaptarse: Guía sobre conceptos básicos de Cambio climático* (Ideam et al., 2016), *Jóvenes en acción ante el cambio climático: Guía de actividades* (Colciencias et al., 2016) y *Jóvenes en acción ante el cambio climático: Grupos de investigación* (Colciencias et al., 2017) reconoce la importancia de involucrar y comprometer a la juventud en el tema, aunque, afirma, no se establece en estos documentos lo que debería enseñarse en términos precisos. Según la autora, en ninguno de estos se define específicamente qué debe hacerse con referencia a la educación. Aunque los documentos hablan principalmente de fortalecer las instituciones, de generar espacios de concertación y de trabajo conjunto, avanzar en la definición de lineamientos específicos para que los planes educativos y la promoción de proyectos ambientales escolares (PRAE) incorporen el cambio climático y los servicios ecosistémicos, no establecen la manera de hacerlo, lo cual plantea un reto para los investigadores de la pedagogía.

El papel de las universidades en la educación sobre el cc

La educación superior tiene un papel importante en la educación y promoción de la ciudadanía sobre el cc. La XXI Conferencia de la Convención de las Naciones Unidas que se llevó a cabo en París en el 2015 (COP 21) llamó la atención sobre el papel que deben asumir las universidades en las negociaciones y como instituciones de influencia en la toma de decisiones sobre el cc.

Al revisar las investigaciones sobre las representaciones sociales y el conocimiento que tiene la comunidad universitaria acerca del fenómeno se encuentra que la percepción de estudiantes de educación superior de varios países de Europa, Norteamérica y África refleja en primer lugar que no se observan diferencias significativas entre las muestras de los tres continentes respecto al reconocimiento del fenómeno, aunque se pudo evidenciar una pequeña diferencia entre el grupo de mexicanos como más escépticos en cuanto a que el cc esté ocurriendo (Morgado *et al.*, 2017). La mayor diferencia en cuanto a nacionalidades se relaciona con la magnitud de sus valoraciones. Por ejemplo, la mayoría de los encuestados expresan interés en los asuntos del cc, pero la magnitud de estas expresiones difiere de acuerdo con la nacionalidad. Otros estudios indican el interés de los jóvenes por usar energías renovables como la energía solar y la eólica, en tanto que la energía fósil y la nuclear son las menos valoradas por este grupo poblacional (Poortinga *et al.*, 2006). Por su parte, el estudio de Meira-Carrea *et al.* (2014) explora las representaciones sociales de estudiantes universitarios españoles; en él se muestra que los participantes atribuyen la responsabilidad principal a las acciones humanas y reconocen las posibles consecuencias, pero no identifican claras soluciones. Calixto-Flores (2018) caracteriza igualmente las representaciones sociales de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de México a partir de las cuales se afirma que entre ellos circulan ideas alrededor de las causas y efectos del cambio climático, alternativas para enfrentarlo y algunos contenidos emocionales. Además, Méndez *et al.* (2020) evaluaron el efecto de un curso orientado a informarle a estudiantes también universitarios de la ciudad de Puebla, México, sobre cómo mitigar el fenómeno. En general los estudiantes asocian el cambio climático con el incremento en la temperatura asociada a la radiación solar y no reflejan una conceptualización sobre las acciones individuales que incidan en sus efectos, ni acciones colectivas que puedan aportar a mitigar o a adaptarse al fenómeno. Finalmente, Barrera-Hernández *et al.* (2020) indagan las percepciones de estudiantes y de profesores universitarios acerca del fenómeno, el cual perciben como real y preocupante. Lo atribuyen al egoísmo, las acciones humanas, al consumismo, la corrupción, entre otros factores, y como sus consecuencias mencionan enfermedades, cambios de comportamiento y alteraciones emocionales. Entre las acciones portomar, mencionan elevar los niveles

de conciencia, educar y sensibilizar sobre sustentabilidad y cuidado del ambiente.

Docencia, investigación y extensión

Son varias las acciones que debe emprender las universidades frente al cambio climático a partir de sus funciones misionales: docencia, investigación y extensión. Como centro de formación de las personas y de los profesionales que relevarán las generaciones que gobiernan las instituciones y dirigirán el país, es indispensable educarlos para orientar la sociedad ante los retos que nos plantean las nuevas condiciones del clima en el planeta, por lo que resulta importante integrar el conocimiento sobre el cc al currículo de los distintos programas académicos de las universidades para aumentar el nivel de conocimiento de los jóvenes, aclarar el escepticismo que aún domina los centros académicos (Leal *et al.*, 2019) y conseguir su compromiso con el futuro de la sustentabilidad del planeta, en la medida en que son ellos, los jóvenes, quienes enfrentarán en el próximo futuro las mayores consecuencias y como ciudadanos votantes elegirán a aquellos que tomen decisiones sobre el medio ambiente.

266

Se les debe enseñar a pensar como colectivo que enfrenta una problemática común. Cuando se han presentado catástrofes como terremotos, tsunamis, e incluso guerras, la sociedad se junta, actúa en solidaridad. El cc es una situación similar que debemos enfrentar de la misma manera, como integrantes de una sociedad global que defiende la vida en el planeta y como país que busca proteger sus ecosistemas. Los profesores de las universidades tienen una gran responsabilidad en formar a sus estudiantes dentro de la sustentabilidad del planeta. Por ello, la propuesta de formar en *comportamientos urbano responsables* (CUR) y en reglas proambientales (Páramo, 2017) hace su contribución al orientar la educación hacia una acción colectiva y mancomunada que vincula una serie de comportamientos individuales en búsqueda de un beneficio común. La educación sobre el cambio climático debe indicar qué hacer, cuáles son los beneficios del actuar interdependiente entre los individuos y cuáles son las consecuencias de no hacerlo en las dos circunstancias que se deben enfrentar: la adaptación y la mitigación. Y tratándose la comunidad académica de la UPN de Colombia, deberá iniciarse la capacitación a sus profesores y estudiantes con el propósito de que los futuros maes-

tros actúen como multiplicadores del conocimiento para irradiar de esta manera a toda la sociedad.

Como centros de investigación científica y tecnológica, las universidades deberán explorar fuentes alternativas de energía, desarrollar tecnologías independientes de la derivada de combustibles fósiles. Deberá explorarse cómo adaptar a los individuos y las comunidades ante el cambio climático, a las inundaciones, cómo diseñar los asentamientos poblacionales, cómo hacer más eficiente la agricultura, buscar sustitutos a la carne, etc.

Desde la investigación social y pedagógica se enfrentan varios retos. Es indispensable estudiar de qué manera varían las percepciones sobre la problemática en el país y entre los países de la región; la prioridad que le dan las nuevas generaciones ante los demás problemas del planeta (las guerras, las enfermedades, el desempleo [Cruz, tesis doctoral en desarrollo]), del país, y los personales, y lo que estarían dispuestos a hacer frente al cambio climático; cuál es la visión que se tiene del futuro frente al medio ambiente; identificar cuáles son las barreras psicológicas que impiden adoptar comportamientos proambientales. ¿Tiene esto que ver con el costo que representa en términos de esfuerzo económico o de inversión de tiempo adoptar estas conductas, o con el hecho que las consecuencias más graves del cc sean a largo plazo? Se debe estudiar cómo se asocian las actitudes y el conocimiento sobre el cambio climático a la orientación política, el género y el nivel educativo; ¿qué se está enseñando en los colegios sobre el cambio climático?, ¿cómo se enseña? Minciencias, las redes de universidades y la UPN, en particular, deberán incentivar la formulación de proyectos que promuevan la educación sobre el cambio climático, y en los grupos de investigación la organización de eventos, congresos y simposios sobre el tema. El cc debe posicionarse en la agenda de la investigación pedagógica y en la actuación educativa. Es importante investigar igualmente desde la ciencia política la prioridad que le dan a la problemática las campañas políticas de los aspirantes a cargos de decisión y diseño de políticas públicas.

Finalmente, al tener en cuenta la función de extensión, las universidades deben funcionar en red con los otros equipamientos urbanos de la ciudad, como parte del conjunto de edificios y espacios, predominantemente de uso público, en donde se realizan actividades complementarias a las de habitación y trabajo, que proporcionan a la

población servicios de bienestar social y de apoyo a las actividades económicas, sociales, culturales y recreativas (Conurba). Las universidades debe contribuir a mitigar los efectos del cc, reducir emisiones, ahorrar energía, eliminar el plástico de sus cafeterías y restaurantes, reciclar, promover el uso de la bicicleta, entre otras acciones. Los campus deberán enverdecerse con la siembra de árboles. Y como institución que incide en la adopción de políticas públicas que busca transformar la sociedad, las universidades deberán ejercer presión sobre el diseño de políticas públicas que mitiguen los efectos y que contribuyan a la adaptación ante las nuevas condiciones que trae el cambio climático.

COLETILLA

Las reuniones y controversias internacionales de alto perfil como *Climategate* han resaltado el hecho de que el cc es un problema tanto político como científico, con lo que se demuestra que estas discusiones tienen un efecto significativo en las creencias del público sobre el fenómeno y en la confianza que tienen en los científicos. Ya sea que el cc sea consecuencia directa de la acción humana o no, debemos educar para adaptarnos a las nuevas condiciones, y con mayor razón si nuestras acciones logran mitigar sus efectos.

REFERENCIAS

- Acevedo, S., MrKaic, M., Pugacheva, E y Topalova, P (2017, octubre). World economic outlook: Seeking sustainable growth—Short-term recovery, long term challenges. Chapter 3. The effects of weather shocks on economic activity: How can low-income countries cope? *International Monetary Fund*. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2017/09/19/world-economic-outlook-october-2017#Chapter%203>
- Anderegg, W., Prall, J., Harold, J., Schneider, S. (2010). *Expert credibility in climate change. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(27), 12107-9.
- Barrera-Hernández, L., Murillo-Parra, L. D., Ocaña-Zúñiga, J., Cabrera-Méndez, M., Echeverría-Castro, S. B. y Sotelo-Castillo, M. A. (2020). Causas, consecuencias y qué hacer frente al cambio climático: análisis de grupos focales con estudiantes

- y profesores universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1103-1122.
- Bartlett, S., Dodman, D., Hardoy, J., Satterthwaite, D. y Tacoli, C. (2009) *Social Aspects of Climate Change in Urban Areas in Low- and Middle-Income Nations*. http://www.dbsa.org/Vulindlela/Presentations/Session1_Dodman_old.pdf
- Boykoff, M.T. (2011). *Who speaks for the climate? Making sense of media reporting on climate change*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Brulle, R. J., Carmichael, J. y Jenkins, J. C. (2012). *Shifting public opinion on climate change: An empirical assessment of factors influencing concern over climate change in the U.S., 2002–2010*. *Climatic Change*.
- Calixto-Flores, R. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 122-132.
- Cicerone, R. J. (2010). Ensuring integrity in science. *Science*, 327, 624.
- Cogley, J. G., Kargel, J. S., Kaser, G., y Veen, C. J. (2010). Tracking the source of glacier misinformation. *Science; American Association for the Advancement of Science*, 327(5965), 522.
- Colciencias, Ideam, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2016). *Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático “Jóvenes en acción ante el cambio climático: así lo vivimos. Cartilla de Actividades”*.
- Colciencias, Ideam, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). *Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático “Jóvenes en acción ante el cambio climático: grupos de investigación”*.
- Cook, J. (2013). *Quantifying the consensus on anthropogenic global warming in the scientific literature*. *Environmental Research Letters*.
- Cruz, N. (En desarrollo). *Valoraciones sobre el cambio climático en estudiantes universitarios colombianos: atribución de responsabilidades, relevancia frente a otras problemáticas mundiales y acciones individuales* [tesis de doctorado], Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Curry, J. (2011). Reasoning about climate uncertainty. *Climatic Change*, 108, 723-732. <https://doi.org/10.1007/s10584-011-0180-z>
- Dunlap, R. E. y McCright, A. M. (2008). A widening gap: Republican and democratic views on climate change. *Environment*, 50, 26-35.

- Feldman, L., Hart, P. S. y Milosevic, T. (2015). Polarizing news? Representations of threat and efficacy in leading us newspapers' coverage of climate change. *Public Understanding of Science*, 26(4), 481-497. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963662515595348>
- Green, S. E. (2004). A rhetorical theory of diffusion. *Academy of Management Review*, 29, 653-669.
- Hahn, G. L., Mader, T. L., Frank, K. L., Harrington, J. A. y Nienaber, J. A. (2009). *Potential climate change effects on warm-season livestock production in the Great Plains*.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hobson, K. y Niemeyer, S. (2013). What sceptics believe: The effects of information and deliberation on climate change scepticism. *Environmental Change Institute*. University of Oxford, Oxford University Centre for the Environment.
- Hoffman, A. J. y Woody, J. G. (2008). *Climate change: What's your business strategy?* Harvard Business Press.
- Hoffman, A. J. (2011a). The culture and discourse of climate skepticism. *Strategic Organization*, 9(1), 77-84.
- Hoffman, A. J. (2011b). Talking past each other? Cultural framing of skeptical and convinced logics in the climate change debate. *Organization & Environment*, 24(3), 3-33.
- Ideam, PNUD, MADS, DNP, Cancillería (2016). *Conocer el primer paso para adaptarse. Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático*.
- Ideam, PNUD, MADS, DNP, Cancillería (2017). *Acciones de educación, formación y sensibilización de públicos en cambio climático en Colombia. Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático*. Ideam, PNUD, MADS, DNP, Cancillería, FMAM.
- IPCC (2007) *Cambio climático 2007: Informe de síntesis*. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Cuarto Informe de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [Equipo principal de redacción: R. K. Pachauri y A. Reisinger (directores de la publicación)].
- IPCC (2013). *Cambio climático 2013: Bases físicas. Contribución del grupo de trabajo I al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático*. Unidad de apoyo técnico del Grupo de trabajo I del IPCC.
- IPCC (2014). Anexo II: Glosario [K. J. Mach, S. Planton y C. von Stechow (eds.)]. En *Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución*

- de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [Equipo principal de redacción: R. K. Pachauri y L. A. Meyer (eds.)].
- IPCC (2019). *Comunicado de prensa del IPCC: Las decisiones que adoptemos ahora son fundamentales para el futuro de los océanos y la criosfera*.
- Kahan, D. M., Jenkins-Smith, H. y Braman, D. (2010). Cultural cognition of scientific consensus. *Journal of Risk Research*, 14(2), 1-28.
- Corporación Latinbarómetro (2017). *Informe 2017*. <https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp>
- Leal Filho, W., Mifsud, M., Molthan-Hill, P., Nagy, G. J., Veiga Ávila, L. y Lange Salvia, A. (2019). Climate change scepticism at universities. A Global Study. *Sustainability*, 11(10), 2981. 10.3390/su11102981
- Lefsrud, L. M. y Meyer, R. E. (2012). *Science or science fiction? Professionals' discursive construction of climate change*. University of Alberta.
- Levy, D. L., Rothenberg, S. (2002). Heterogeneity and change in environmental strategy: Technological and political responses to climate change in the global automobile industry. En A. J. Hoffman y M. J. Ventresca (eds.), *Organizations, policy, and the natural environment*. Stanford University Press.
- Lomborg, B. (2001). *The skeptical environmentalist, measuring the real state of the world*. Cambridge University Press.
- Lomborg, B. (2019, 3 de noviembre). Bjorn Lomborg dice que reducir emisión de CO₂ es inviable. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/bjorn-lomborg-dice-que-reducir-emision-de-co2-es-inviable-430190>
- Lorenzoni, I. y Pidgeon, N. F. (2006). *Climatic Change*, 77, 73-95. <https://doi.org/10.1007/s10584-006-9072-z>
- Maibach, E., Leiserowitz, A., Cobb, S., Shank, M., Cobb, K. M. y Gullett, J. (2012). The legacy of climategate. *WIRE'S Climate Change*, 3(3), 289-295.
- McCright, A. M. y Dunlap, R. E. (2010). Anti-reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 27(2-3). doi.org/10.1177/0263276409356001
- McCright, A. M., Dunlap, R. E. (2011). The politicization of climate change and polarization in the American public's views of global warming, 2001–2010. *Sociological Quarterly*, 52, 155-194.

- Medina Arboleda, I. y Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina. Análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-72.
- Meira-Carteá, P. y Arto-Blanco, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: Aportes para la educación y la comunicación. *Educación Em Revista*, edición especial, 3, 15-33.
- Méndez-Cadena, M. E., Fernández Crispín, A., Cruz Vargas, A. y Bueno Ruiz, P. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1043-1068.
- Morgado, F., Bacelar-Nicolau, P., Rendon von Osten, J., Santos, P., Bacelar-Nicolau, L., Farooq, H., Alves, F., Soares, A. M.V.M. y Azeiteiro, U. M. (2017). Assessing university student perceptions and comprehension of climate change (Portugal, Mexico and Mozambique). *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(3), 316-336. <https://doi.org/10.1108/IJCCSM-08-2016-0123>
- Oreskes, N. (2004). The scientific consensus on climate change. *Science. American Association for the Advancement of Science*.
- Páramo, P. (2017). Reglas proambientales. *Suma Psicológica*, 24(1), 42-58. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.001>
- Poortinga, W., Pidgeon, N. y Lorenzoni, I. (2006). Public perceptions of nuclear power, climate change and energy options in Britain. Working Paper 06-02, University of East Anglia. http://www.tyndall.ac.uk/publications/energy_futures_full_report.pdf
- Powell, J. L. (2011). *The Inquisition of Climate Science*. Columbia University Press.
- Schulte, K. (2008). Scientific consensus on climate change? *Energy & Environment*, 19, 281-286.
- Sepúlveda Chaverra, J. D. (2015). Estado de la investigación sobre educación para el desarrollo sostenible: un análisis cuantitativo de la producción científica en el periodo 2005-2014. *Luna Azul*, 41, 309-322. 10.17151/luaz.2015.41.17
- Soroka, S. N. (2003). Media, public opinion, and foreign policy. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 8(1), 27-48.
- Spence, A., Pidgeon, N. y Uzzell, D. (2009). Climate change: Psychology's contribution. *The Psychologist*, 22, 108-111.

- Uil, T. (2017) *Learning cities and the SDGs: A guide to action*. https://www.bneportal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/unesco_2017_learning%20cities%20and%20the%20sdgs.pdf
- Whitmarsh, L. (2011). Scepticism and uncertainty about climate change: Dimensions, determinants and change over time. *Global Environmental Change*, 21(2), 690-700. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.01.016>
- Wilbanks, T., Romero Lankao, P., Bao, M., Berkhout, F., Cairncross, S., Ceron, J. P., Kapshe, M., Muir-Wood, R. y Zapata-Marti, R. (2007). Industry, settlement and society. En M. Parry, O. Canziani, J. Palutikof, P. van der Linden y C. Hanson (eds.), *Climate change: Impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (pp. 357-390). Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/wg2/ar4-wg2-chapter7.pdf>

Epílogo. Universidad Pedagógica Nacional: la otra historia¹

Alejandro Álvarez Gallego

Escribir historias es un modo de quitarse de encima el pasado

GOETHE

INTRODUCCIÓN

En la UPN se vienen celebrando efemérides relacionadas con los 50, 60 y 65 años de vida como si su nacimiento estuviera fechado el 1.º de febrero de 1955, cuando el Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, por medio del Decreto 0197, creó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina. A continuación, presentamos una versión, no de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional, sino de la formación de maestros que se inició con el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en 1927 y continuó en 1955 como universidad. Este escrito pretende ser más una provocación que una historia, por dos razones: primera, porque simplemente tomamos como insumos lo que hasta ahora se ha escrito sobre dicha historia para

1. Este texto fue presentado el 18 de febrero del 2020 en el acto de celebración de los 65 años de la UPN. Es una versión breve de un trabajo que el autor adelanta y próximamente publicará.

invitar a hacer una revisión de algunas tesis que se han planteado y se han ido quedando en la memoria institucional;² segunda, porque queremos arriesgar una periodización que comience en 1927, con la creación del Instituto Pedagógico para Señoritas, que nació como una institución formadora de maestras, y aunque en su primera etapa no tenía el carácter de universidad, sí tuvo el propósito de formarlas en el nivel educativo más alto que el momento permitía, con lo cual se asume como parte de esta historia, no solo como un antecedente. Mostraremos por qué reconocer el pasado desde 1927 resulta, no sólo justo, sino necesario.

En los escritos que encontramos sobre la historia de la UPN y en las celebraciones a las que aludimos se cometen dos ligerezas cuando se habla de la creación de la UPN: la primera es fijar el origen en el Decreto 0197 de 1955, cuando en realidad es uno más entre una seguidilla de normas que crean y eliminan instituciones formadoras de maestros, como expresión de una intensa lucha territorial por el control hegemónico de dicha función. Esto hay que analizarlo para entender el significado de dicha normatividad fallida, en medio de la puja por el control estratégico de la formación de maestros. La segunda ligereza es que la creación de las universidades pedagógicas (entre 1952 y 1955, en Tunja y Bogotá) se presenta como un hecho aislado, como si se inaugurara un nuevo momento, sin reconocer los antecedentes y las condiciones que de tiempo atrás existían para que finalmente se tomara esa decisión. La creación de estas dos universidades fue una respuesta a la presión que desde los años 1920 venían haciendo intelectuales y dirigentes políticos conservadores para darle a la profesión docente un estatuto universitario; se trataba de un asunto profundamente político, por el grado de autonomía que podían llegar a tener los maestros en el momento en que se convertían en profesionales. Esta reivindicación siempre ha existido, pero no con los mismos actores, por ello conviene precisar cuáles fueron las fuerzas que entraron en juego en cada momento histórico.

A partir de la lectura de las fuentes secundarias revisadas, esbozamos cuatro momentos de esta *otra historia*:

2. Este trabajo usa muy pocas fuentes primarias. La información histórica la toma de otras investigaciones que se han hecho sobre diferentes aspectos de la vida de la Universidad y del IPN. Sin embargo, en varias ocasiones se va a las fuentes primarias para verificar información que aparece referenciada en dichos trabajos con datos que no coinciden.

1. La formación de maestros y la lucha por lo superior: 1927-1955.
2. La UPN como experimento piloto para América Latina: 1955-1980.
3. La transición —lo que pudo ser—: las décadas de 1980 y 1990.
4. Lo superior interrogado: el siglo XXI

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA LUCHA POR LO SUPERIOR: 1927-1955

El Decreto 145 de 1927 le dio vida al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y se inauguró en el mes de marzo en las instalaciones construidas para tal fin en la calle 72, con un ambicioso estilo que combinaba lo republicano con lo moderno. Era una edificación portentosa para un sector semirrural, en medio de grandes casaquintas donde vivía la clase más adinerada de la ciudad. Fue la obra más monumental y ambiciosa que se alcanzó a hacer por parte de los Gobiernos conservadores durante los años 1920. El siguiente relato escrito por el historiador de la arquitectura escolar Rafael Maldonado (1999) nos deja ver la importancia de estas edificaciones para el posicionamiento de la educación pública frente a la hegemonía de los colegios y las escuelas normales privadas, en particular de las comunidades religiosas.

Se construyeron una serie de edificios en el conjunto, como la escuela anexa, la casa para vivienda de las maestras y el pabellón Montessori, los cuales se terminaron en 1932 y fueron inaugurados por el presidente Olaya. La pedagoga alemana Franciska Radke, directora del Pedagógico desde 1927, introdujo en la formación femenina los métodos de Froebel y Montessori. Para tal efecto, se construyó el *Pabellón Montessori* y lo dotó con todos los materiales necesarios para aplicar el sistema pedagógico que fue traído de Italia por el Ministerio de Educación. En el sector de la educación pública el Estado dio gran impulso al nuevo sistema, para lo cual construyó el pabellón Montessori del Instituto Pedagógico de la avenida de Chile en Bogotá, con profesorado experto en su práctica. (pp. 102-103)

El IPN se propuso como un centro de experimentación pedagógica, pensando particularmente en la formación de maestras. Fue clara la intención de su primera directora, de contribuir a la

visibilización de la mujer como sujeto con plenos derechos ciudadanos y social, económica y culturalmente relevante, en los marcos de lo que se pensaba desde la religión católica; esto era novedoso en un país que tardó hasta 1957 para contemplar el derecho de las mujeres al sufragio. En el p^énsum se incluyeron, desde el principio, unas materias de derecho civil, comercial, constitucional, administrativo, internacional, p^úblico, privado, fiscal, penal y procedimental; esto porque se esperaba que las mujeres no solo fueran buenas amas de casa, o buenas maestras, sino tambi^én que entendieran cu^áles eran sus derechos y abogar por ellos. El esp^íritu de la propuesta que animó la creaci^ón del IPN fue preparar mujeres al mismo nivel de los hombres, en lo que se conoc^ía en Alemania como *El Gimnasio*, de manera que estuviera preparada para la universidad (M^üller, 1992, parte I, pp. 99-106).

La estructura org^ánica que se creó muestra que no era una escuela normal tradicional y que se le entregaron funciones incluso del nivel universitario. En 1935 estaban adscritos al IPN el colegio de secundaria (normal femenina fundada en 1927), con su escuela primaria (anexa, fundada en 1929) como espacio donde las normalistas realizaban sus pr^ácticas; la Escuela Montessori, tambi^én llamado Instituto de Pre-escolar (fundada en 1933), con el Jard^ín Infantil donde hac^ían sus pr^ácticas; adem^ás, ten^ían las dependencias que se encargaban de la formaci^ón de los maestros en ejercicio: Cursos complementarios, Cursos de informaci^ón y la Facultad de Ciencias de la Educaci^ón para mujeres, fundada en 1934. Esta facultad duró hasta 1936, cuando los liberales eliminaron los vestigios de las Facultades de Educaci^ón de Tunja, del IPN y de la Universidad Nacional, para crear la Escuela Normal Superior (ENS), con otra concepci^ón acerca de la formaci^ón de maestros. En su momento esta Facultad de Ciencias de la Educaci^ón fue concebida como la extensi^ón universitaria del p^énsum que segu^ían las normalistas, donde se formaban quienes quer^ía dedicarse a la *enseñanza did^áctica*, esto es, para enseñar en secundaria disciplinas espec^íficas, y para ocuparse de la direcci^ón y la inspecci^ón de la enseñaanza p^ública nacional.

La base de la formaci^ón era la lengua materna; las ciencias se enseñaaban experimentalmente en los laboratorios de f^ísica, qu^ímica y en el museo de biolog^ía, con todas sus colecciones (a^ún se conservan algunas de estas piezas en el Museo Pedag^ógico Colombiano, y en la hoy llamada Casa de la Vida, antiguo Instituto de Pre-escolar

o Pabellón Montessori). La formación pedagógica estaba basada en tres pilares: la psicología experimental, la práctica docente y la historia de la pedagogía, que se consideraba el eje de dicha formación. La escuela primaria anexa funcionaba pedagógicamente con base en los principios de la escuela del trabajo, de Kerschensteiner, y de la enseñanza de las cosas en las cosas mismas, evitando la memorización (Müller, 1992, parte I, pp. 96-101).

En 1936, Francisca Radke fue destituida por razones ideológicas y regresó a Alemania; fue reemplazada por Ester Aranda Mantilla, quien estuvo a cargo del IPN entre 1936 y 1951. En estos años los gobiernos liberales le quitaron la importancia que antes había tenido el IPN como institución de referencia para orientar las políticas educativas. Sin embargo, se introdujeron cambios importantes en la orientación pedagógica del Instituto; con una concepción menos rígida Ester Aranda les permitió a las profesoras vivir en sus casas y se flexibilizaron los horarios, dejando más tiempo libre para las estudiantes; también les permitió a las alumnas elegir representantes para que participaran en las juntas de profesores.

De nuevo el IPN se conectó con el Gobierno en 1946, cuando entró en crisis el Gobierno liberal. Pero además de este hecho político, lo cierto es que en el plano internacional estaba emergiendo una instancia como la Unesco, que comenzaba a tener injerencia sobre los destinos de las políticas educativas nacionales. Desde allí y desde otras instancias, como la también naciente Organización de Estados Americanos (OEA), se comenzaba a plantear la necesidad de que la formación de maestros se hiciera a nivel universitario y que se ampliaran las ofertas para formar licenciados que se ocuparan de la educación secundaria, que por lo demás se convertía en un desafío de primerísimo orden para los gobiernos. Allí se encontraron las demandas que los pedagogos Rafael Bernal, Julius Sieber y Francisca Radke estaban haciendo desde hacía por lo menos tres décadas (1920-1940), con la urgencia proveniente de las dinámicas económicas y del nuevo orden político internacional, marcado por la guerra fría. El primer intento fue la creación de la Escuela Normal Universitaria, en 1951, que reemplazaría la Escuela Normal Superior, pero dividida en dos secciones: la masculina funcionaría en la Escuela Normal de Varones que dirigía en Tunja Julius Sieber, y la femenina sería el IPN

convertido en IPN Superior, con un p nsu m de nivel universitario (Decretos 192 y 1215 de 1951).

En 1952, el Gobierno de Laureano Gómez pidió a la embajada Alemana que enviara de nuevo a Franciska Radke, con la intención de que se encargara del IPN Superior. La propuesta que trajo en su momento Radke fue convertir el IPN Superior, que funcionaba como la Normal Superior Universitaria femenina, en Universidad Pedagógica Femenina.

Lo que hizo el Gobierno fue abrir en el IPN programas de licenciatura integrados a la Universidad Pedagógica de Colombia que se acababa de crear en Tunja (Decreto 2665 de 1953), bajo la dirección de Julius Sieber. Pero esta modalidad no la aceptó Franciska Radke, y siguió insistiendo en su autonomía, hasta que se creó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (Decreto 0197 de 1955); para ello se construyó un nuevo edificio sobre la Avenida Chile (hoy edificio A). Siguiendo el modelo alemán, de tradición humboldtiana, la formación de profesores de secundaria deb  hacerse en la universidad, organizada en facultades según las disciplinas que iban a dictar en los gimnasios, por eso se crearon cinco facultades: Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias de la Educación, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física, y Ciencias Biológicas y Químicas.

La formación normalista continuaba como IPN con sus escuelas anexas del Nogal y de la Calle 73, además de las prácticas que se hacían en escuelas de municipios cercanos a Bogotá. El Pabellón Montessori seguía funcionando como Instituto de Preescolar, donde se formaban en tres niveles: como ayudantes, como maestras y como directoras, y practicaban en el kindergarten adjunto. En 1953 se creó el Instituto de Bachillerato, donde se realizarían las prácticas de las estudiantes de licenciatura.

Tal como funcionaba en Alemania, la práctica era la base de la formación del profesorado de cualquier nivel. Esto quería decir que la pedagogía deb  su norte teórico, sus fines y su razón de ser, a la naturaleza misma de la escuela. Así quedó establecido en los Estatutos de la Universidad Pedagógica Femenina que se aprobaron en 1956, donde se señalaba que "su fin primordial era la enseñanza de la pedagogía práctica, razón por la cual las prácticas pedagógicas eran el punto cardinal en el trabajo de las estudiantes" (Müller, 1992, parte I, p. 119).

Una preocupación que Francisca Radke venía manifestando desde su regreso al país en 1952 era la ausencia de programas que formaran a los profesores de la Escuela Normal Universitaria, y luego en las Universidades Pedagógicas. Según ella, esta labor exigía una formación en investigación, para lo cual se crearon los estudios de posgrado (Decreto 1575 de 1952), que otorgaban el título de “Profesor habilitado” en las siguientes áreas de enseñanza: Pedagogía, Filosofía, Sociología, Física, Matemáticas, Química, Biología (Müller, 1992, parte I, p. 122). Los estudios durarían cuatro años, los dos primeros los cursaban en la Normal Universitaria y los dos siguientes en una universidad del exterior. El Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex), creado en 1950 (aunque comenzó a funcionar en 1954), debía financiar dichos estudios. Los profesores vinculados a la docencia universitaria obtuvieron así un escalafón y unos estatutos que los diferenciarían de los maestros de secundaria. Con la creación de la Universidad Pedagógica Femenina se autorizó conferir el título de *doctor*, para lo cual se exigía tener título de licenciado, haber trabajado dos años en un colegio o en una normal, aprobar un examen oral y una tesis. De este doctorado se graduaron dos estudiantes, en Filología e Idiomas y en Matemáticas.

281

Con la caída de la dictadura de Rojas Pinilla y la instauración del Frente Nacional, cambió la correlación de fuerzas políticas en el país y Francisca Radke, que era presionada por las estudiantes por sus posturas autoritarias, abandonó el país en 1957.

Queda claro que las Universidades Pedagógicas se crearon en medio de una fuerte disputa territorial, política y moral y que entre un decreto y otro lo que importa es mostrar cómo los orígenes suelen ser poco solemnes y trascendentales, más bien suelen ser conflictivos y contingentes. También queda claro que se levantaron sobre las ruinas de lo que fue el proyecto liberal que había girado en torno a la Escuela Normal Superior; con lo que podemos afirmar que no hay una línea de continuidad entre esos dos modelos políticos y pedagógicos.

LA UPN COMO EXPERIMENTO PILOTO PARA AMÉRICA LATINA: 1955-1980

La profesionalización en el nivel universitario de la formación de maestros se produjo en el marco de la llamada *era del desarrollo*, que se agenció para toda América Latina, lo cual significó un giro

radical en las funciones asignadas al maestro y a la escuela, el lugar de lo pedagógico en ello, y la concepción del currículo.

Después de la caída de la dictadura populista de Rojas Pinilla (1957), los Gobiernos se comprometieron a traer una nueva Misión Pedagógica Alemana (Rojas, 1982) para implementar las políticas educativas que la Alianza para el Progreso y los organismos internacionales agenciaron durante las siguientes dos décadas. La UPN fue identificada como una institución estratégica para llevar a cabo sus propuestas y se redireccionó el rumbo que hasta entonces había tenido.

Sin embargo, entre 1957 y 1968 la Universidad siguió funcionando como la dejó estructurada Francisca Radke. Después de una breve transición se nombró como rectora a Irene Jara de Solórzano (1959-1968), egresada del IPN. Durante esta década se fue dando la transición que desprendería definitivamente a la UPN del legado que frente a la formación de maestras había dejado el IPN para señoritas.

En 1963, el Instituto Nacional de Educación Física (creado en 1936), se integró a la UPN y pasó a ser la Facultad de Educación Física y Salud. Desde 1963 comenzó también a funcionar la Facultad Nocturna con dos programas: Matemáticas y Psicopedagogía, adonde iban a licenciarse los maestros en ejercicio del nivel secundario que no tenían título. Los centros de práctica todavía se concebían como lugares de experimentación pedagógica de donde habrían de salir recomendaciones para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). De hecho, la rectora Irene Jara tenía un Consejo Pedagógico, además del Consejo Académico, del que formaban parte las directoras de cada centro de práctica.

Pero vista la Universidad desde la perspectiva de los nuevos agentes educativos de carácter internacional, esta estructura debía revisarse. Lo primero fue buscar fuentes de recursos para comprar un lote de terreno donde se pudiera construir un campus digno de lo que se proyectaba. Fue en la década de 1960 cuando se creó en el MEN la Oficina Administrativa de Programas Conjuntos (Oapec), que luego sería el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), con fondos de la Nación y de la cooperación internacional; de allí salieron los recursos para comprarle a la Caja Agraria el predio de 32 hectáreas llamado Valmaría, en el norte de Bogotá, destinado

a alojar la nueva sede. En un informe de 1964 al Consejo Académico la rectora Irene Jara manifestaba:

La Alianza para el Progreso y la Unesco quieren que la Universidad sea el Centro Piloto de formación de profesores. Reforzarán la ayuda con expertos, equipos y elementos didácticos [...] Ya se compró el lote para la Universidad y se cuenta con \$3'000.000 que la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) ha destinado para comenzar el programa. En un futuro la Universidad será el centro de donde salga la orientación pedagógica y psicológica para la educación nacional (citada en Castro, 2009, p. 27)

La obra nunca se llevó a cabo por razones presupuestales. El Secretario General del MEN, presidente del entonces Consejo Directivo de la UPN, informó que se suspendía el proceso de licitación que se proyectaba para comenzar la construcción, dado que no se contaba con la totalidad de los recursos y no se podían comprometer en esas condiciones. También se sustentó que la Unesco consideró importante promover la creación de Facultades de Educación en otras regiones del país y no concentrar todos sus esfuerzos en la UPN. Se habrían podido crear seccionales la UPN en diferentes regiones, pero por razones políticas, como veremos, no sucedió así.

Se vivía un momento especial, y la universidad, en esta nueva coyuntura internacional y nacional, estaba redefiniendo su sentido y su función. Una primera reforma fue la de acabar con su carácter femenino; en 1963 se dispuso que la UPN fuera mixta, pero esto solo fue una realidad a partir de 1968. Un segundo proyecto que muestra la intención de poner la UPN al servicio de las nuevas políticas educativas fue el que se plasmó en el Acuerdo 03 de 1962, del Consejo Directivo, en el que creaban el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP); de su dirección formarían parte dos representantes del Ministerio de Educación y los jefes de los departamentos de investigación que existían en cada facultad. Dentro del Instituto habría un departamento de investigación, con representantes de cada facultad; uno de estudio, desde donde se coordinaría la elaboración de planes y programas para la educación primaria y secundaria; desde allí se propondrían métodos didácticos, y formas de evaluación escolar, recursos didácticos y textos escolares; y finalmente, un departamento de divulgación, que tendría un Museo Pedagógico y un centro de experimentación pedagógica.

En 1971, el Consejo Directivo hizo un esfuerzo por integrar la investigación educativa y pedagógica a la docencia universitaria, reestructurando el Instituto de Investigaciones Pedagógicas en el Centro de Investigación y Experimentación Educativa-CIEE (Acuerdo 075 de 1971). Desde este nuevo CIEE se trataba de promover y coordinar la investigación que se hacía desde las unidades académicas de pregrado y posgrado, incluyendo las tesis de los estudiantes. Se mantuvo la intención de producir desde la investigación materiales e innovaciones educativas para todos los niveles del sistema educativo; su énfasis fue más pedagógico y didáctico. Como apoyo a dicha labor se crearon el Centro de documentación Educativa y el Centro de Recursos Educativos.

En 1968 se creó el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe), adscrito al MEN, pero administrado por la UPN (Decreto 3153 de 1968). Allí se propuso avanzar en la investigación socieducativa, y en la producción de material educativo, textos escolares, así como la producción de contenidos curriculares. Este instituto funcionó hasta 1976, año en que fue reemplazado por el Centro de Investigaciones de la UPN (CIUP), ahora ya dependiente completamente de la universidad. El Icolpe se convirtió en una piedra en el zapato para la universidad, no solo porque duplicaba funciones que ya tenía el CIEE, sino porque desde el punto de vista político dependía directamente de las orientaciones del MEN y de los organismos internacionales, lo cual generó descontentos entre profesores y estudiantes que ya comenzaban a defender la autonomía universitaria desde los emergentes discursos políticos de izquierda.

En 1968 el Gobierno nacional expidió el Decreto 3153 Orgánico de la UPN, que recogía algunas de las sugerencias del Plan Atcon y de la comisión de evaluación externa, pero también de los estudiantes y de los profesores. Este decreto marcó un nuevo hito para la historia de la universidad, entre ellos, como se verá, el hecho de asignarle una función investigativa, además de la docencia, y de asignarle la tarea de la capacitación y el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio, así como servir de instancia asesora del Gobierno nacional. La unidad académica básica ya no sería la cátedra, sino los departamentos, es decir se giraba hacia una concepción más centrada en las disciplinas que en los docentes. El currículo se semestralizó y se organizó por créditos (como en las universidades de Estados Unidos),

como mecanismo de flexibilización, de manera que los estudiantes tuvieran varias opciones para escoger las materias de cada semestre y pudieran avanzar en tiempos diferenciados, siempre y cuando completaran un número de créditos mínimos, no un número de materias preestablecidas. La enseñanza no sería objetiva (como en la pedagogía activa que había promovido el IPN), sino por objetivos que guiaban el aprendizaje, entendido como resultados observables a través de los cambios comportamentales.

El Decreto 3153 fue reglamentado por el Acuerdo 41 de 1969, expedido por el nuevo Consejo Directivo, donde se terminaron de afinar los cambios decretados. Lo primero que llama la atención es que con dicho decreto y dicho acuerdo, la UPN pasó a depender del MEN con la idea de que fuera el apoyo para la aplicación de las políticas educativas; de hecho, cualquier cambio en la estructura orgánica en adelante debía ser avalada por Presidencia de la República; se aumentó la cobertura con la apertura de tres jornadas; se comprometió a asesorar de cerca a los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM); se creó la oficina de Planeación; se abrieron carreras de dos años a nivel de expertos; se aumentó la planta docente; se creó una nueva composición en el Consejo Directivo, que le diera más representación a agentes externos. Para recibir más estudiantes se construyó el actual edificio B.

El año anterior (1968) se había producido el terremoto que destruyó las edificaciones originales, las cuales fueron demolidas, salvo el actual edificio P, antigua escuela anexa, y la Casita Montessori (actual Casa de la Vida), que hoy son patrimonio arquitectónico. Esto supuso el traslado del IPN, en 1970, a los predios de la calle 127 que fueron donados por el MEN; en 1968, con el Acuerdo 02 de dicho año, se habían integrado el Instituto de Bachillerato, la formación normalista y las llamadas escuelas anexas, incluido el kindergarten en una sola institución que se llamaría Instituto Pedagógico Nacional, y quedó contando con las siguientes unidades docentes: Ciclo Profesional Normalista, Ciclo superior de Enseñanza Secundaria, Ciclo Intensivo para formación acelerada de maestros, Curso de formación de maestros para Educación Preescolar, Ciclo Básico de Enseñanza Media, Escuelas Primaria Anexas y el Jardín Infantil (Muller, 1992, parte I, p. 112).

De esa forma se produjo la integración de estas unidades con el nombre de IPN; y aunque pasó a ser la Escuela Laboratorio comenzó un proceso de desconexión con la UPN. De hecho, dentro de los cambios curriculares de las licenciaturas perdió centralidad la práctica docente en la formación de los futuros maestros. La tradición normalista heredada de Franciska Radke y que Irene Jara había conservado, con un énfasis en la pedagogía activa y experimental, siguió orientando la formación en el IPN, mientras que la UPN se reformaba acorde con las exigencias propias de la tecnología educativa y los preceptos de las ciencias de la educación.

En 1975 se expidió un nuevo reglamento académico (Resolución 2022) que creó nuevos programas a nivel de peritos o expertos, como los de Educación Pre-escolar, Educación de Niños Excepcionales y Pedagogía Musical, entre otros; se abrió la posibilidad de especializarse en las licenciaturas en lo que se llamó área mayor, permitiendo combinar opciones disciplinares como geografía o historia, español o francés, biología o química, gimnasia o deportes, electrónica o mecánica. Se pasó a dos jornadas en la UPN y en el IPN.

Los años 1970 estuvieron atravesados también por las protestas estudiantiles, en parte como reacción a la implementación de las políticas provenientes de programas y proyectos de agencias como las fundaciones Ford, Kellog y Rockefeller, así como la Unesco y la Alianza para el Progreso y en parte como expresión de las dinámicas sociopolíticas de esos años en el mundo entero, pero en particular en América Latina. El rol del estudiante cambió completamente y se vinculó a los movimientos sociales, hasta convertirse en un actor político con el que las administraciones tenían que contar. Algunos de sus principales logros estuvieron asociados a la implementación de políticas de bienestar (transporte, salud, residencias), subsidios económicos, el voto democrático para elegir sus representantes a los consejos, monitorías, cafetería, deporte, entre otras. También se creó la Asociación de Profesores, desde donde se presionó también a las directivas universitarias para conseguir sus propias reivindicaciones laborales, entre ellas la creación de un estatuto propio.

LA TRANSICIÓN —LO QUE PUDO SER—: LAS DÉCADAS DE 1980 Y 1990

La década de 1980 comenzó con una reforma estructural del sistema de educación post-secundaria o superior que se plasmó en el Decreto 080 de 1980 del MEN, y fue la primera norma de carácter orgánica que tuviera el país en relación con este nivel educativo. La UPN tuvo que reorganizarse inmediatamente, pues una de las condiciones que la ley estableció para que una institución de educación superior fuera reconocida como universidad era que tuviera como mínimo tres facultades. Los antiguos departamentos se mantuvieron, pero se agruparon por facultades, con lo cual no se afectó en la práctica lo sustancial de la estructura orgánica; así, la Facultad de Educación mantuvo el Departamento de Psicopedagogía y el de Posgrados. La Facultad de Ciencias incluyó los departamentos de Física, Química, Biología, Matemáticas, Diseño Industrial y Educación Física; la Facultad de Artes y Humanidades se creó con los departamentos de Lenguas, Sociales y Música. A todas luces, lo que se hizo fue meter en cuatro grandes cajones los antiguos departamentos, creando más burocracia y por lo tanto haciendo más engorroso el proceso administrativo.

En 1982 se instituyeron los llamados *espacios académicos nucleados*: educación y psicología, educación y sociedad, educación y cultura, educación y economía, educación y política, pedagogía y didáctica, que funcionaron hasta finales de la década, y se ofrecían para todas las licenciaturas; con ellos se hizo realidad la propuesta de fundamentar la profesión en una visión interdisciplinaria y con alto contenido social y político.

En síntesis, en esta década se dio una fuerte discusión sobre el papel que debía desempeñar la UPN en relación, no solo con la formación de maestros, sino, en un sentido político más amplio, con la educación. Fueron años de reformas; desde el MEN se modificaron los planos curriculares de la Educación Básica, al tiempo que el magisterio se movilizaba en procura de cualificar la educación reivindicando su papel como profesionales de la pedagogía en lo que se llamó *Movimiento Pedagógico* (Suárez, 2002). La UPN participó activamente en dicho movimiento haciendo reformas a las mallas curriculares de varias licenciaturas, el IPN buscó una transformación estructural que le permitiera ponerse a tono con el movimiento de renovación

pedagógica (Álvarez *et al.*, 1984). Todo esto confluyó en una iniciativa de reforma orgánica y estatutaria que fracasó.

La nueva ley de educación superior (Ley 30 de 1992) estableció que la UPN sería asesora del MEN para la formulación de políticas en relación con la formación de maestros. Para responder a dicha Ley, se expidió un nuevo Estatuto General (Acuerdo 107 de 1993) en el que se ratificó una visión amplia de su función, acorde con los nuevos tiempos, que entendían que la educación acontecía en múltiples escenarios, más allá del espacio escolar. Se formalizó la autonomía universitaria y la estructura del gobierno universitario. Se crearon los Consejos Superiores en todas las universidades públicas, como máxima instancia de gobierno, con carácter colegiado.

Con esta nueva legislación, paradójicamente, a pesar de que la UPN fue reconocida como la instancia asesora para la formulación de política pública en materia de formación de maestros, se consolidó una etapa, que había comenzado con la Ley 80 de 1980, de distanciamiento entre el Estado y la UPN, que pasó a ser una universidad más ocupada de la formación de licenciados, sin la trascendencia en política pública que tuviera desde sus primeros años de fundación en la década de 1920.

A pesar de todo, la estructura orgánica de la universidad siguió siendo la misma de la Ley 80, que organiza la academia por facultades, departamentos y programas curriculares. El principal problema que le creó la Ley 30 de 1992 a la UPN y a todas las universidades públicas del país fue la del presupuesto que prácticamente quedó congelado a partir de entonces, pues los artículos 86 y 87, que definen el porcentaje de aumento anual, establecieron que sería equivalente al índice de precios al consumidor (IPC), con lo cual no solo se dejó por debajo de la inflación anual, sino que se desconoció el aumento salarial de los profesores, el aumento de estudiantes y por lo tanto de profesores, las actualizaciones bibliográficas, de tecnologías, la investigación, la movilidad profesoral y estudiantil, y el mantenimiento y mejora de la planta física, entre otros asuntos. El otro problema, derivado del anterior, fue que quedó congelada la planta de personal docente. Como el presupuesto se hizo insuficiente, cada vez era más inviable que el Consejo Superior aprobara la creación de nuevas plazas para vincular por concurso y de planta nuevos profesores, necesarios en la

medida en que crecía el número de estudiantes. De esa manera, desde entonces ha ido creciendo la proporción de profesores por contrato.

LO SUPERIOR INTERROGADO: EL SIGLO XXI

A partir de 1998 se produjo otro hito que redefinió las relaciones entre Estado y Universidad y fue el sistema de acreditación de la calidad (Decreto 272), como parte de la lógica de la regulación, diferente a la idea de que el Estado es responsable de garantizar la educación. Esto no solo ha puesto en cuestión el carácter mismo de universidad pública, el derecho a la educación y la autonomía universitaria, sino que obedece a una idea de Universidad que poco tiene que ver con lo superior, y se reduce a una lógica de producción de resultados medibles por indicadores; se está perdiendo el horizonte más importante que caracterizaba la idea de Universidad: la producción de pensamiento, que no se mide por indicadores.

En la UPN, entre el 2002 y el 2010 se aceptó la propuesta del Gobierno nacional, en cabeza de Álvaro Uribe Vélez, de aumentar la cobertura a cambio de un monto de recursos por cada cupo nuevo que se creara. Esto llevó a dar un salto cuantitativo que triplicó el número de estudiantes en un lapso de ocho años. El presupuesto que el Gobierno nacional le entregaba por cada estudiante nunca llegó a cubrir los gastos que le implicaban a la universidad dicho aumento, con lo cual se fue acumulando un déficit presupuestal que continuó creciendo hasta el 2014.

Pero, volvamos a la pregunta sobre lo superior, que se planteó durante el primer periodo: entre 1927 y 1955 la formación de maestros que lideró el IPN buscó afanosamente llegar a ser del nivel superior, lo cual se consiguió finalmente en 1955 con la creación de la Universidad Pedagógica Femenina; pero vamos a ver cómo entrado el siglo XXI este propósito tiende a diluirse, pues el concepto de Universidad comenzó a cambiar, y sobre todo el concepto de lo superior. Por eso vamos a ver cómo las experiencias que durante la década de 1970 se dieron en torno al IIFE, el CIEE, Icolpe y el CIUP, buscando que la UPN liderara la investigación educativa y pedagógica del país, vuelven a aparecer como una necesidad para el Estado, en la propuesta que acababa de hacer la Misión de Sabios (1992), de crear un instituto superior de investigación educativa y alta formación de maestros,

pero ya no centrada en la UPN, lo cual plantea un interrogante que caracteriza nuestro presente.

Hoy, la universidad debate su futuro en medio de tres tensiones: la lógica de la acreditación, el déficit presupuestal y su capacidad de responder a los cambios que se dan en los modos de ser contemporáneos de la educación y el conocimiento. Planteamos entonces que hoy la UPN enfrenta tres retos importantes:

- Conseguir los recursos suficientes para su funcionamiento, incluyendo lo necesario para construir una sede digna que le permita superar el hacinamiento; un presupuesto adecuado también significa la inversión de la relación entre profesores de planta y profesores ocasionales o catedráticos, de manera que los primeros lleguen a ser por lo menos el 80 % del total, lo que significa dignificar de una vez por todas la carrera docente universitaria.
- Pensar de otra manera, acorde con estos tiempos, qué significa lo superior en la formación de maestros, qué tipo de investigación es pertinente para ello y qué tipo de academia le da sentido hoy al quehacer docente en los niveles de pregrado y posgrado.
- Pensar de otra manera la formación pedagógica y el lugar de la práctica en la formación de maestros, lo que pasa por redefinir los vínculos con el IPN, para volcarnos hacia la experimentación y la investigación ligada a la experiencia, pensar la escuela, y convertirnos en un referente importante para la política pública educativa del país, en particular en lo relacionado con la formación de maestros.

¿QUITARNOS DE ENCIMA EL PASADO?

La breve reseña que se ha hecho aquí no es para nada exhaustiva y hay mucho aún por investigar acerca de la UPN en relación con la historia de la formación de maestros en el país. Lo que se espera haber aportado tiene que ver por lo menos con tres asuntos en los que, a manera de cierre, quiero insistir.

La UPN, como institución formadora de maestros, no comenzó su historia en 1955. Esto, aunque revisando los trabajos históricos (referenciados) pareciera obvio, no se ha reconocido así. ¿La razón?, habría que indagar con mayor profundidad para establecerlo, pero lo cierto es que se ha producido una especie de olvido o de negación de ese pasado, quizás relacionado con la influencia conservadora y religiosa en la gesta que realizara el IPN durante sus primeros treinta años de existencia. También puede ser por razones historiográficas, porque los autores de dichos trabajos tenían una idea muy positivista de la historia y creían que una institución nace con el acto jurídico de su creación, desconociendo que antes de dicho acto ya existía, para este caso, una dinámica de formación de maestras en un nivel superior universitario. También es posible que cuando se comenzaron a celebrar los cumpleaños como institución de educación superior, las directivas del momento asociaron el pasado del IPN con la formación básica primaria y secundaria, y no vieron que durante casi setenta años (1927-1995) el IPN se ocupó de la formación de maestras en el nivel superior, y que la UPN fue un pliegue de ello, antes que una nueva institución.

291

En el modelo de formación de maestros que caracterizó al IPN desde su creación, siempre la práctica fue el eje estructurante de dicho proceso, por eso se creó el Jardín Montessori, la Escuela Anexa y luego el instituto de bachillerato. Desde los años setenta este modelo comenzó a debilitarse y hoy en la UPN la práctica desempeña un papel realmente secundario, al igual que la pedagogía; el IPN también perdió su carácter de laboratorio. Tal vez ello ayude a entender por qué la relación entre la UPN y el IPN se convirtió en un asunto administrativo antes que pedagógico. Recuperar esta historia desde 1927 no solo busca mostrar que su tarea como institución formadora de maestros comenzó antes de 1955, sino que los vínculos con el IPN resultan estratégicos a la hora de pensar lo que significa la práctica en el proceso de formación de profesionales de la educación.

Estamos abocados a hacer un trabajo riguroso, a varias manos, para reconstruir esta historia y convertir el ejercicio de la memoria en una práctica que atraviese todo el proceso formativo de nuestros estudiantes. Hay que profundizar en la historia del IPN, de cada facultad, de cada licenciatura, de lo que se ha producido en términos de saber, en la forma como se han impactado campos del conocimiento

importantes como la enseñanza de las ciencias, de la música, la educación física, la recreación y el deporte, la literatura, las lenguas, las ciencias sociales, la filosofía, las artes escénicas y audiovisuales, las matemáticas, en el campo de la psicopedagogía, en el campo de la educación especial, de la educación infantil, de la educación comunitaria, de cómo se ha incidido en los movimientos sociales, comunitarios, estudiantiles, o en las políticas públicas. Ahora bien, no hacemos un llamado a la historia y la memoria, por nostalgia o por el mero acto de recordar; tampoco invitamos a volver al pasado, como si allí habitara un ideal que se perdió. Lo hacemos para quitarnos de encima ese pasado, como pensaba Goethe, y comprender que lo que en él aconteció pudo ser de otra manera, esto es, para liberarnos de todo determinismo y causalismo, y asumir que tenemos por delante un mundo de posibilidades que están en nuestras manos, si nos asumimos como una comunidad consciente de que lo que somos es resultado de un proceso inteligible (si se deconstruye) en el que se fueron tejiendo las condiciones en las que devinimos universidad, no sabemos hasta cuándo.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., González, M. C., Jaramillo, J., Jiménez, G., Palacio, O. L. y Rojas, M. V. (1984). *Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional*. Mimeógrafo.
- Álvarez, A. y Noguera, C. (2015). Universidad Pedagógica Nacional, 60 años. Apuntes históricos. *Magazín Pedagógico*, 33, 1-2.
- Ascún. (1967). *Plan básico de la Educación Superior; síntesis de políticas y normas*.
- Castro Villarraga, J. O. (2009). *Memoria institucional y acontecer pedagógico*.
- Chávez, L. Y. (2015). *Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia. 1853-1974*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ciprián, J. y Atehortúa, A. L. (2005). El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 157-158.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Santillana.
- Federación Colombiana de Educadores. (1984). Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, 1(1), 36-42.

- Herrera, M. C. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar intelectual del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-Icfes. (1989). *La formación y capacitación del docente en Colombia: memorias*.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. (1994). *Modernización y currículo: cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia.
- Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocampo, J. (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Ediciones la Rana y el Águila. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rojas, M. C. (1982). Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana de Educación*, 10. <https://doi.org/10.17227/01203916.5080>
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, H. (comp.). (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio.
- Tarazona, A. (2015). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo xx. *Revista de Estudios Sociales* 53, 102-111.
- Toro, J. y Sutachan, C. (2017). Espacios que habitamos: relatos sobre el tránsito por el antiguo Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional actual. *Nodos y Nudos*, 5(43), 133-146.

Sobre los autores

Diana María Acevedo

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y profesora asociada de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro del grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Sus áreas de enseñanza e investigación son la filosofía natural, antigua y moderna, los feminismos y ecofeminismos descoloniales y la práctica de la filosofía basada en el arte. Sus publicaciones más recientes son: “Sobre la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres: una zona gris en la relación madre e hija” (en *Folios*, 2021). “Letter-Writing as a Decolonial Feminist Praxis for Philosophical Writing” (en *Hypatia*, 2020), y *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica* (en coautoría con Maximiliano Prada y Fredy Prieto, 2019). Es miembro de la Red Colombiana de Mujeres Filósofas, de la Red Latinoamericana de Mujeres Filósofas de la Unesco, e investigadora del Observatorio de Género y Filosofía en Colombia.

Alejandro Álvarez Gallego

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, España. Participó del Movimiento Pedagógico Nacional con Sindi-Maestros y como miembro del comité editorial de la revista *Educación y Cultura* en los años ochenta y comienzos de los noventa.

En la Universidad Pedagógica Nacional se ha desempeñado como profesor e investigador desde 1989, fue director de la Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional, vicerrector Académico y director del Instituto Pedagógico Nacional. Se desempeñó como director del Instituto Distrital para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, de Bogotá. En la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá se desempeñó como Subsecretario Académico. Sus escritos versan sobre la historia de la escuela, políticas educativas y la profesión docente. Sus líneas actuales de investigación son: la historia de los saberes escolares, política pública educativa, formación de maestros y teorías pedagógicas.

Carolina Ávalos Valdivia

Profesora y doctora en Filosofía por la Universidad Paris 8 Vincennes – Saint-Denis (Francia) y por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente es académica del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile. Sus líneas de trabajo son la deconstrucción, el pensamiento contemporáneo francés y la filosofía chilena, los cuales aborda desde el derecho a la filosofía, la enseñanza de la filosofía y la universidad. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro entre los que se destacan: “Perspectivas de la enseñanza de la enseñanza de la filosofía: gramatología y filosofía como lengua” (2020); “Forzar un feminario: deconstrucción de la docencia feminista de Julieta Kirkwood” (2019); “La crisis de la enseñanza filosófica: Derrida en Benín” (en *Jacques Derrida: Envíos Pendientes. Im-Posibilidades de la democracia*, Cenaltes Ediciones, Viña del Mar, 2017); “La enseñanza de la filosofía en Jacques Derrida: un problema de la deconstrucción” (2016), y “La repetición de la enseñanza filosófica: lo antónimo como práctica política de la deconstrucción” (2014).

Guillermo Bustamante Zamudio

Docente-investigador de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Literatura e Idiomas (Universidad Santiago de Cali). Magister en Lingüística y Español (Universidad del Valle). Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle. Sus investigaciones versan sobre psicoanálisis y educación; procesos

de recontextualización escolar; comunicación y educación; evaluación escolar y educativa, y factores asociados a la calidad educativa. Sus últimos libros publicados son *Disposiciones y virtudes* (2016); *Sujeto, sentido y formación* (2013); *El concepto de Competencia. Un caso de recontextualización* (2003), y en coautoría: *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo* (2020); *Las gramáticas de la guerra. Pensamientos y práctica* (2018), e *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (2018).

Olga Cecilia Díaz

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, magíster en Desarrollo Educativo y Social (Cinde-UPN) y psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Desde el año 2008 es profesora adscrita al Departamento de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue decana de esta facultad y Subdirectora de Gestión de Proyectos-CIUP. Es líder del grupo de investigación Educación Superior, Conocimiento y Globalización. Miembro del grupo internacional GIEPES, Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa em Educação Superior. Coordinadora académica del equipo de la UPN Colombia en el proyecto europeo interuniversitario “To Inn. From tradition to innovation in teacher training institutions” (2017-2019).

Dentro de sus investigaciones y publicaciones recientes se destacan *Las competencias en la Educación Superior: debates contemporáneos* (2018), la participación en el libro colectivo *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia* (2018), y el artículo “Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas” (en *Revista Colombiana de Educación*, 2020).

René Guevara Ramírez

Profesor asociado del Departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Grupo Política dedicado a investigar sobre políticas de educación superior. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Dirección Universitaria por la Universidad de los Andes. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Algunas de

sus publicaciones son: *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. (2017); “Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas” (2014), y en coautoría: “Del indicativo al imperativo. Colombia, ¿la más Educada en 2025?” (2020), *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación* (2018).

José Darío Herrera

Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia bajo la dirección de los profesores Carlos B. Gutiérrez y Gianni Vattimo. Profesor asociado de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) donde actualmente dirige la Escuela de Posgrados de la Facultad de Educación. Autor de *21 Voces, historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (2018); *Pensar la educación, hacer investigación* (2013), *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* (2010), y *Comanche, Comandante del Cartucho* (1995). Su campo investigativo de interés es la filosofía práctica, de manera específica la hermenéutica crítica, articulada con las prácticas pedagógicas y de investigación científica. Se interesa asimismo por trabajar en investigaciones que aborden la constitución de subjetividades en medio de las prácticas educativas y científicas, la conjunción de nuevos y alternativos métodos de investigación y el desarrollo de un pensamiento crítico frente a las políticas educativas.

Alberto Martínez Boom

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (España). Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle. Es investigador emérito de Minciencias. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Miembro de número de la Academia Colombiana de Pedagogía. Ente sus campos de investigación se cuentan las políticas educativas, la educación comparada, la modernización de la educación, la escuela pública, el saber pedagógico, la escolarización y la historia del maestro y de la educación en Colombia. Ha sido profesor invitado a universidades internacionales en Argentina, Brasil, México,

Venezuela, España y Letonia. Profesor invitado a programas de maestría y doctorado de diversas universidades colombianas.

Pablo Páramo Bernal

Doctor en Psicología (PhD) por la Escuela de Postgrados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York y magíster en Psicología del Hunter College, Nueva York. Cuenta además con una maestría en Ciencia de la Universidad de Surrey, Inglaterra. Es psicólogo de la Universidad Católica de Colombia, Bogotá. Su actividad académica se ha desarrollado en el campo de la psicología ambiental, área de estudio que vincula el conocimiento en psicología, ecología, geografía, urbanismo y educación ambiental. Sus intereses se centran en el estudio de las relaciones entre las personas con el ambiente natural y construido. Entre sus libros publicados se encuentran: *Sociolugares públicos* (2017); *Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX* (con Mónica Cuervo, 2013); *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá* (2007), y *Nuestros vínculos con los animales* (1999), y en coautoría: *Convivencia ciudadana en ciudades latinoamericanas* (con Andrea Burbano, 2019), y *La ciudad habitable: espacio público y sociedad* (con Andrea Burbano, 2016). Además, es el compilador de *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (2011) y autor de diversos artículos publicados en revistas especializadas.

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, profesor de la Licenciatura en Filosofía de la UPN y coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación en la UPN. Sus líneas de enseñanza e investigación se centran en la filosofía medieval, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación y filosofía de la música. Entre sus obras se encuentran “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica” (en coautoría con Diana Acevedo, 2017); “La confesión de Agustín en el marco de la educación para la paz en Colombia” (2018); “Agustín de Hipona: deseo y educación” (2016), y *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona* (2015). Integrante de la Sociedad Colombiana de Filosofía y del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

María Lucía Rivera

Filósofa y doctora en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora investigadora del Departamento de Bioética de la Universidad El Bosque, Bogotá. Miembro del grupo de investigación Bioética ciencias de la vida. Trabaja en temas sobre ética y bioética feminista, teorías de la agencia y la responsabilidad. Sus publicaciones más recientes son: “Narrativas de una guerra cotidiana, o una cotidianidad en guerra” (en *La violencia y su sombra. Aproximaciones desde Colombia y México*, 2020), y “Autonomía, agencia y autoconfianza. Reflexiones desde la bioética feminista” (en *Siguiendo el rastro de todas. Mujeres en las Neurociencias*, 2020). Es miembro de la Red Colombiana de Mujeres Filósofas, miembro del comité consultivo de la Red Latinoamericana de Mujeres Filósofas de la Unesco, e investigadora del Observatorio de Género y Filosofía en Colombia.

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Investigadora y docente universitaria desde 2006, interesada en temas de epistemología de la educación, filosofía de la educación, producción y evaluación del conocimiento científico. Miembro del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Gestora de proyectos sociales en la Universidad del Rosario. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía en la Universidad de Antioquia, cuya tesis recibió la distinción *magna cum laude*; con interés investigativo en la socialización del conocimiento y la filosofía política en la academia, los modos de producción del conocimiento y las interacciones socio-económicas de los saberes desde la universidad. Cuenta con un Master in Book and Digital Media Studies de Leiden University, énfasis en Gestión Editorial. Especialista en investigación social de la Universidad Pedagógica Nacional, así como licenciada en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Cuenta con publicaciones en el campo de las filosofía de la educación y la socialización del conocimiento.

Germán Vargas Guillén

Filósofo de la Universidad de San Buenaventura; magíster en Filosofía Latinoamericana por la Universidad de Santo Tomás, Bogotá, y doctor en Educación por la Universidad Pedagógica

Nacional. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó la investigación postdoctoral *El sentido cabe fenomenología y hermenéutica* en la Universidad de Texas en Arlington (2007-2009).

Dirige las colecciones editoriales Filosofía Actual y Textos de Filosofía (San Pablo), así como Filosofía y Enseñanza de la Filosofía (UPN). Dirige el grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Es miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía, miembro ordinario del Círculo Latinoamericano de Fenomenología e integrante del Husserl Circle. Algunas de sus publicaciones son: *Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología* (Saarbrücken, EAE, 2012); *Ausencia y presencia de Dios: 10 estudios fenomenológicos* (2011), y *Ser y sentido* (Coautor: Harry P. Reeder; 2009).



Universidad Pedagógica Nacional

Se terminó de editar y publicar en 2021, en Bogotá, Colombia.

Impreso por los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital, S. A. S./Kimpres.

Históricamente la Universidad ha permitido el alcance de logros que van desde el ascenso social hasta el descubrimiento de grandes inventos y desarrollo de potentes ideas. La Universidad ha permitido el desarrollo de proyectos de vida, así como el examen y construcción de teorías innumerables. Sin embargo, en este libro la Universidad no solo está allí como posibilidad, como plataforma. Ahora es ella el objeto del examen. Es ella que se piensa a sí misma. ¿Qué motiva a examinar la Universidad hoy? ¿Qué nos hace preguntarnos en el presente por su sentido, idea, naturaleza, estructuras, asuntos y devenir? Actualmente, estas instituciones educativas atraviesan una crisis, y algunos hechos permiten evidenciar este fenómeno: las tentativas de reducir el espacio de las humanidades y las ciencias sociales, las presiones impuestas por el afán de producción y el capitalismo cognitivo, la excesiva burocratización y medición, el afán de modernización, la deslegitimación del saber y la sospecha sobre la titulación, o las dificultades de la financiación, entre otros.

Pese a todo esto, pensar la Universidad hoy es una manera de salir del pesimismo. Des-enmascarar sus capturas conduce a que reconozcamos detrás u oculta entre ellas la idea de que es una institución de la razón. Reflexionar sobre la Universidad en el presente es una tarea necesaria que nos llevará a cuestionar lo que ella ha asumido y de lo cual podría despojarse, para proyectar su futuro. Los textos recogidos en las distintas secciones de esta obra muestran que el asunto de la Universidad admite y requiere diversas miradas, metodologías de investigación y participación de las disciplinas.

ISBN: 978-958-53515-3-0

