

Editorial

La intelectualidad perdida en la selva académica

*“... ahora que ya no hay trincheras
el combate es la escalera
y el que trepe a lo mas alto
pondrá a salvo su cabeza
Aunque se hunda en el asfalto
la belleza...”*

[...]

*“Míralos, como reptiles,
al acecho de la presa,
negociando en cada mesa
maquillajes de ocasión;
siguen todos los raíles
que conduzcan a la cumbre,
locos por que nos deslumbre
su parásita ambición.”*

*Antes iban de profetas
y ahora el éxito es su meta;
mercaderes, traficantes,
mas que nausea dan tristeza,
no rozaron ni un instante
la belleza...”*

[...]

*“Y ahora que se cae el muro
ya no somos tan iguales,
tanto vendes, tanto vales...”*

LUIS EDUARDO AUTE

La nota editorial de este número podría ser suficientemente aclaratoria con el fragmento de estos versos de Luis Eduardo Aute, sin embargo, tal vez convenga abundar en una serie de cuestiones para hacer algo más explícito lo que se desea afirmar. En un ensayo que hace tiempo le

SIGUE EN LA PAG. 1 ■ ■ ■

▶ Subrayados

ERNESTO GRASSI

▶ 18

WALTER MIGNOLO

▶ 23

▶ Reflexiones

Defender la Universidad.
Entre imposiciones
mercantiles y utopía
académica

DANIEL BENSÁID

▶ 26

▶ Para leer sobre...

los intelectuales,
las humanidades
y la universidad

▶ 37

▶ Notas

El estudio del Sistema
Universitario Mexicano
ya cuenta con un valioso
portal de información,
el LAISUM

ANGÉLICA BUENDÍA
ESPINOSA

▶ 38

▶ Del Archivo

La reconversión del
sistema educativo

RAOUL VANEIGEM

▶ 43

▶ Exlibris

JOSÉ GUADALUPE
GANDARILLA SALGADO
MARIO MAGALLÓN
ANAYA

▶ 46

▶ 52

▶ Panorama Universitario

▶ 55

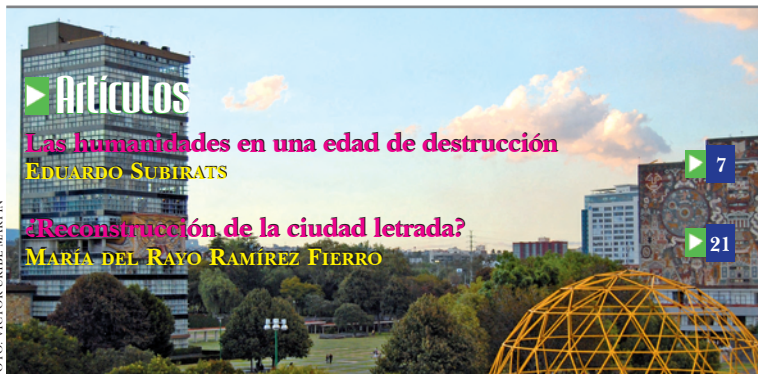
▶ Artículos

Las humanidades en una edad de destrucción
EDUARDO SUBIRATS

▶ 7

¿Reconstrucción de la ciudad letrada?
MARÍA DEL RAYO RAMÍREZ FIERRO

▶ 21



Educación Superior

Cifras y Hechos

Publicación bimestral del
Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias
en Ciencias y Humanidades
(CEIICH)

www.ceiich.unam.mx
ceichc@servidor.unam.mx

Norma Blazquez Graf
DIRECTORA

**José Guadalupe
Gandarilla Salgado**
EDITOR

Olga Bustos Romero
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Daniel Cazés Menache
CEIICH

Eduardo Ibarra Colado
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA CUAJIMALPA

Luis Porter Galetar
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA XOCHIMILCO

Luis Arizmendi Rosales
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL-
CIEGAS

CONSEJO ASESOR

Guido Galafassi
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Michel Husson
INSTITUT D'ETUDES
ECONOMIQUES ET SOCIALES

Rigoberto Lanz
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

José María Tortosa
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Boaventura de Sousa Santos
UNIVERSIDAD DE COIMBRA
CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

**Rebeca Peralta Mariñelarena,
Gustavo Enríquez Téllez**
COLABORADORES EN ACCESO A FUENTES
ESTADÍSTICAS Y BIBLIOGRÁFICAS

**Alejandro López Ortega
Víctor Hugo Pacheco Chávez**
Servicio Social

María Gabriela Perera Salazar
DISEÑO

Liliana Muñiz Zafra
EDICIÓN ELECTRÓNICA

Juan Francisco Escalona Alarcón
CORRECCIÓN

Julietta Llamas Juárez
CAPTURA



La intelectualidad perdida en la selva académica

publicamos en estas páginas a István Mészáros se cita a la figura de José Martí para documentar la necesidad de considerar a la educación como proyecto que se prolonga y desarrolla a lo largo de la vida de las gentes. Permítasenos referir también al gran iluminador del pensamiento de Nuestra América, y hacerlo en el sentido en que se expresaba en su artículo titulado “Escuela de electricidad”, publicado en *La América*, en Nueva York, en noviembre de 1883. Ahí, el gran patriota cubano, sostiene que “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”.¹

En el sector educativo y el subsector de educación superior se está desarrollando una de las luchas decisivas, por ser uno de los puntos fundamentales que sostienen todo el andamiaje que estructura la posibilidad de disponer de servicios públicos de calidad que aseguren el reconocimiento de nuestros derechos de ciudadanía. Es así que el resguardo de una política educativa pública no sólo debe hacerse en el sentido de que ésta es parte de una política social, pues la defensa de la educación y universidad públicas cumple un sentido educativo y pedagógico (valga decir, democrático) en la medida en que educa en el derecho a lo social como responsabilidad del Estado, pero también en el sentido de la construcción de lo público como no estatal, esto es, en un sentido más amplio como construcción de dispositivos de democracia participativa. La actividad de aquellos comprometidos con la educación es interpelada así en cuanto a un hacer que va más allá del exclusivo cumplimiento de su labor en el estrecho campo de su desempeño. El universitario, en su genuina expresión, está llamado a cubrir una tarea más generosa: el impulsar la cultura de su tiempo hacia creaciones que adelanten el futuro en el tiempo y espacio que habitamos, o que busquen expandir o dilatar el presente para así visibilizar lo que de alternativo al orden vigente mora en la oscuridad de nuestro tiempo. Aquellos que aspiran a tal cumplimiento son movidos por una propensión intelectual en su desempeño, sin embargo, son no sólo escasos sino cada vez menos encontrables dentro del gremio de los académicos, quienes viven actualmente atrapados en las condicionalidades que les son impuestas en un campo que ya algunos califican como una auténtica “selva académica”.²

Algunos afirman que hemos entrado en la “era del conocimiento”. Si esto es así, ésta será una “era de lucha por el conocimiento”. La problemática del conocimiento, de la educación y de la universidad en el marco de las profundas transformaciones del mundo actual, exige eso

¹ Martí, José. “Escuela de electricidad”, *La América*, Nueva York, noviembre de 1883.

² Véase Follari, Roberto A. *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo sapiens, 2008, 109 pp.

y algo más, pues tal y como afirma el mayor exponente de la sociología del sistema-mundo “el intelectual tiene el deber de subvertir las verdades heredadas, y... esa subversión sólo puede ser socialmente útil si refleja un serio intento de comprometerse con el mundo real y entenderlo lo mejor que podamos”.³

La posibilidad de alcanzar y asegurar educación para todos (democratizar la educación), forma parte del proceso de construcción del paradigma alternativo. La estrecha relación entre educación y trabajo no se restringirá a dar educación para el trabajo o para aquellos que logren mantenerse en el mercado de trabajo, deberá extenderse a aquellos que no participen del mercado, que hayan sido excluidos o expulsados del mercado. La posibilidad de dar mejor educación para más vincula la educación con la democracia. Democracia para la educación deberá significar educar para la democracia, en el sentido de que un sujeto más preparado, que cuente con las herramientas tradicionales y las más avanzadas, con los conocimientos clásicos y los más innovadores, con los saberes de las humanidades y las artes y con el de las nuevas ciencias y la complejidad, con la cultura general y el conocimiento especializado, será un sujeto más capaz de participar y construir la democracia universal y no excluyente,⁴ un sujeto capaz de cultivar su humanidad,⁵ y que en ese sentido guíe su actuar por un principio ético de actuación cuyo vector sea comenzar por reconocer que, en la actualidad, “la precondition para pensar políticamente a escala global es reconocer la integralidad del sufrimiento innecesario que se vive”,⁶ dado el hecho, ya bien documentado por Bauman en el mejor de sus libros, de que en la situación de negación ontológica del otro, esto es, en las políticas criminales de exclusión y aniquilamiento (como fue el holocausto, que tanto le preocupa a la teoría crítica occidental, pero que también lo fue en todo genocidio colonial que acompañó al despliegue de la modernidad, lo que le preocupa menos, si es que le preocupa, a la academia europea), no sólo se involucra la negación de la humanidad del que ha muerto sino que se ha comprometido también el contenido humano del que permanece con vida,⁷ preocupación que ya está presente en la temprana obra de Emmanuel Levinas (1934), justo en el momento de afianzamiento del nazismo, cuando afirma que lo que está en juego “es la humanidad misma del hombre”.⁸

Del *campus* universitario, sin embargo, se ha desterritorializado al intelectual, este espacio es hoy habitado por el *homo academicus* cuyo vector de actuación es otro, uno situado en el cumplimiento funcional de un *espectro de evaluación*, con lo cual se ubica en un lugar lejano a aquel que se esperaba de estas personas en términos de la labor estratégica que debieran desempeñar. Hoy, la academia universitaria es jalonada por otras aspiraciones, resultado de una doble gestión disciplinaria de la política pública en educación que está significando la penetración del modelo de universidad empresarial dentro de la propia universidad pública: La restricción presupuestal ha impulsado el acceso a fondos extraordinarios (bajo la forma de programas de apoyo, proyectos

³ Wallerstein, Immanuel. *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal, 2004, pág. 16.

⁴ Véase González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ciudad de México, Era, 2001, 167 pp.

⁵ Véase Nussbaum, Martha C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago, Andrés Bello, 2001, 357 pp.

⁶ John Berger. *Con la esperanza entre los dientes* (México: La Jornada – Itaca, 2006), 29.

⁷ Véase Bauman, Zygmunt. *Modernidad y Holocausto* (Madrid, Sequitur, 1997, 306 pp.).

⁸ Levinas, Emmanuel. *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*, Buenos Aires: FCE, 2002, pág. 21.

especiales, becas y estímulos), por parte de las comunidades universitarias, lo que ha dado por resultado una competencia cada vez mayor entre las instituciones, entre sus docentes e investigadores, y entre los propios estudiantes.

El conjunto de programas de estímulo que comenzaron a florecer por toda la región latinoamericana y de los que México fue pionero no son sino la otra cara de las dificultades asociadas al recorte presupuestal —el Sistema Nacional de Investigadores comienza sus funciones en 1984; el Programa de Becas al Desempeño Académico de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica entra en funciones en 1990, y dos años más tarde se crea el Programa de Carrera Docente del Personal Académico; en la UNAM en septiembre de 1993 y hasta la fecha entra en vigor el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo, PRIDE; el mismo proceso se desarrolla desde 1992 y bajo la modalidad de “evaluación horizontal” para el nivel básico y medio a través del Programa de Carrera Magisterial de la SEP.⁹

La fuerte presión que ha significado la reducción presupuestal para las universidades públicas ha tenido como consecuencia una fuerte caída en los salarios directos de su personal docente y de investigación (política que afectó no sólo al “cognitariado”¹⁰ sino al proletariado en su conjunto), el que se ha visto expuesto a toda una política de competencia para acceder a los programas de compensación salarial y de estímulo al desempeño académico (verdaderas percepciones salariales encubiertas), o, en su caso, a tratar de diversificar sus fuentes de ingreso (lo cual incide en sus agendas y proyectos de investigación, en los cuales uno de los criterios fundamentales de calificación ha pasado a ser la obtención de ingresos extraordinarios).

Consecuencia de esto es el énfasis montado, casi de modo exclusivo, sobre la noción de eficiencia, cuya expresión es la proliferación de criterios de evaluación productivistas o cuantitativos.¹¹ La situación es tal que en las comunidades académicas se ha afianzado la percepción de que lo que se ha conseguido con ese tipo de evaluación no es “informar qué se sabe, sino saber informar”. El problema de la evaluación educativa no se restringe a la valoración académica entre pares que se efectúa al interior de las instituciones (procesos de autoevaluación), cuyos riesgos han sido en todo momento, de un lado, el fomento de las jerarquías entre los docentes e investigadores y las dificultades de promoción académica, así como el encumbramiento de un estamento altamente burocratizado, separado de las comunidades, *los evaluadores*; del otro, el aprovechamiento de ciertos artificios y estrategias para encubrir trayectorias de nula o baja producción académica pero que permitan seguir siendo beneficiados por tales programas, en ocasiones bien compensados por la exclusiva disposición de *linajes nobiliarios*. El conjunto de actividades académicas son organizadas para cumplir con un *espectro de evaluación*, de lo que se trata es de acumular puntos “que permitan calificar en todas las actividades, eludiendo aquellas cargas

⁹ Véase Díaz Barriga, Ángel. “Políticas de deshomologación salarial y carrera académica en México”, en Cazés, Daniel, *et al.* (coords.). *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México, CEIICH-UNAM, 2007.

¹⁰ Categoría muy al uso en las interpretaciones obreristas y posobreristas para identificar los recientes cambios en la fuerza de trabajo. Véase Bologna, Sergio. *Crisis de la clase media y posfordismo*. Madrid, Akal, 2006, 223 pp.

¹¹ Lo que entre corrillos se conoce como el síndrome de “publicar o perecer”, o “más vale doctorado en mano que ver los estímulos volar”.

académicas que guarden una relación más estrecha con el oficio docente”.¹²

En ese ámbito, las comunidades que hacen parte de dichas instituciones, obligadas a moverse en el corto plazo, han generalizado una actitud de envilecimiento y competencia entre sus integrantes: académicos, estudiantes e investigadores. Ello ha dado lugar a una fuerte propensión a la simulación entre docentes y alumnos, a sobrellevar las tensiones y aplazar las contradicciones entre quienes administran, y a elegir aquellos temas, por parte de los investigadores, que aseguren la obtención de *productos* dignos de ser evaluados eficientemente por los organismos encargados de ello. En este panorama se vuelve inimaginable cualquier iniciativa de cooperación que no se plasme en resultados, así sean éstos tan efímeros que en ocasiones no valgan siquiera el papel en el que están impresos. Es impensable que un investigador promueva al otro o a la otra, le destine parte de su tiempo, le prologue su obra, la discuta, la edite, no hay ya más colaboración entre pares porque hay un disimulo de evaluación entre pares. Existe, eso sí, una frenética competencia entre disparejos que propicia, en muchos casos, esfuerzos, no de colaboración, sino de invisibilización, de silenciamiento del otro y de la otra. Esto conduce, también, a una exigencia por la creación de novedad, que en ocasiones se traduce en el exceso de hacer afirmaciones como propias cuando son de otros o de otras. Más allá del fraude académico, este tipo de prácticas se sostienen por la escasez de actitudes éticas, que hacen aparecer los plagios como novedades de última y propia creación.

El compromiso de los docentes con este tipo de instrumentos de deshomologación y evaluación los ha conducido a un padecimiento generalizado del síndrome del “*publish or perish*”, que toma la forma también de publicar y perecer (pues lo que se publica, en ocasiones, es de trascendencia y calidad muy efímera), y de perecer por publicar. Los casos extremos apuntan a una situación que por paradójica no deja de ser ilustrativa, académicos que aspiran a publicar más artículos que aquellos que han leído. Dos efectos secundarios se adicionan a lo anterior; el primero, consiste en afianzar una tendencia altamente regresiva, pues se sabe que el conocimiento especializado (del tipo que practican y promueven las instituciones financieras internacionales) no es una alternativa para los problemas educativos de nuestros países;¹³ sin embargo, con este tipo de instrumentos se consolida dentro de los académicos un estamento que “sabe cada vez más sobre cada vez menos”. El segundo, opera como consecuencia adicional de este proceso, por desgracia, poco atendida hasta el momento: Se trata del abismo creciente entre lo que se investiga desde perspectivas altamente especializadas y lo que se enseña en los niveles de grado o profesionalización, distanciamiento que se agranda cuando corresponde a contingentes claramente jerarquizados y diferenciados (en términos de salarios, formación, y exclusividad en la dedicación) la responsabilidad de tales tareas. Investigadores con dedicación exclusiva guarecidos por las murallas dis-

¹² Véase Ángel Díaz Barriga, *op. cit.* pág. 313.

¹³ Véase Torres, Carlos Alberto. *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid, Popular, 187 pp.

ciplinarias y las paredes de sus respectivos cubículos que rehúyen de la instrucción y la docencia (en los niveles medio o superior) “como a la peste”, y mentores frente a grupo, de “hora – clase”, altamente precarizados en su contratación como personal académico de asignatura, cuya remuneración se establece bajo modalidades “a destajo”.

El valor de cambio del *homo academicus* tasado según escalas que dependen tanto de sus realizaciones investigativas como de sus cualidades publicitarias incrementa también el valor de cambio de su institución de pertenencia¹⁴ (la fama de la universidad, su prestigio y reconocimiento, medido a través de *rankings* elaborados por instancias especializadas en ello) y de los *media* (publicaciones, colecciones, sellos editoriales) desde los que se difunde su producción (también calibrado por su difusión en publicaciones arbitradas, calculado según un conjunto de “indicadores de impacto” que emplean y desarrollan las técnicas y los sistemas que la bibliometría ha utilizado desde hace décadas en los países desarrollados). Existen reservas fundadas de que estos indicadores por sí mismos sean un baremo confiable de los requisitos de calidad, o que decidan la pertinencia de los trabajos que se difunden por estos medios (cada vez más especializados y para públicos más restringidos), y desde los que se califica y clasifica a docentes e investigadores. En el libro *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*, de Randall Collins,¹⁵ uno de los más ambiciosos trabajos de sociología de la intelectualidad publicado en los últimos años se documenta, por ejemplo, que no puede ser el “haberse aprendido un paradigma potente... el capital cultural más valioso en vistas al éxito futuro” (Collins, 2005: 33), tal vez habría que pensar, al menos para el caso de las ciencias sociales, que éste debiera consistir, en términos gramscianos, en la construcción de herramientas que posibiliten el aprender a pensar. Sin embargo, la realidad es otra, los instrumentos de bibliometría registran sólo parcialmente la disposición y apropiación del llamado capital cultural. Afirma Collins que “las referencias que presenta un trabajo son una indicación aproximada” (Collins, 2005: 32), de ello, lo cierto es que hay un abismo creciente entre un pequeño número de publicaciones con muchos lectores y un gran número de ellas con escasos lectores, tan es así que “se calcula que un 10% de todos los artículos de ciertas disciplinas nunca son citados, quizás ni siquiera leídos” (Collins, 2005: 26). Sirva esto como un pequeño botón de muestra. 

El editor

¹⁴ Véase, Ripalda, José María. *De Angelis. Filosofía, mercado y postmodernidad*. Madrid, trota, 1996. En especial Capítulo 10. Apostilla. La decadencia de los intelectuales, págs. 177 – 191.

¹⁵ Collins, Randall. *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona, Hacer, 2005, 1002 pp.

Subrayados

“La tarea del intelectual puede tomar aspectos dobles. Por una parte, puede corresponderle deducir conclusiones a partir de unos supuestos reales –suministrados por una sociedad o una ciencia determinadas–, institucionalizar los resultados y ofrecer aplicaciones prácticas. Se trata entonces de una tarea *dogmatizante* con relación a conquistas sociales, políticas o teóricas.

“En este caso el intelectual se deja “manipular” en el sentido de que se convierte en un órgano de ejecución puramente “técnico”. Las realizaciones técnicas están ahí para ser empleadas de un modo u otro; son, en su esencia, siempre medio y nunca fin: siempre “poiesis” y nunca “praxis”...

“Gramsci explica cómo los intelectuales con mucha frecuencia creen obrar, a este respecto, de una manera autónoma, o sea, independiente de la clase dominante, en virtud de su “espíritu de cuerpo” (“spirito di corpo”). A una ilusión así conduce precisamente esta “especialización”, en cuanto que el científico trabaja solamente en su “huerto particular”. Ahora bien, es un error calificar a los intelectuales sólo por sus actividades –por las que se distinguen unos de otros–. Los intelectua-

les deberían verse distinguidos según su función dentro del complejo social al que pertenecen. No hay ninguna clase de actividad por la que el “homo faber” tenga que verse distinguido del “homo sapiens”, pues cada persona, fuera de su profesión, ejerce también una actividad intelectual: es filósofo, artista, representante de una concepción del mundo.

“Por lo que respecta a la interpretación de la tarea del intelectual de dogmatizar e institucionalizar, hay que tener presente el hecho de que la tarea fundamental de un grupo que ha llegado al poder será siempre luchar por la asimilación de la tradición dominada y de su ideología, y, de ese modo, además, cuidar de conservar lo que se ha ganado al conquistar el poder. Se trata de institucionalizar lo conseguido.

[...]

“Pero la tarea propiamente revolucionaria del intelectual consiste en *poner en duda* los supuestos, ya aceptados, de una ciencia o de una sociedad, en virtud de problemas recientemente aparecidos. En la mayoría de los casos, los intelectuales dogmatizantes e institucionalizantes condenan, en el terreno político, esta actividad como actitud “antirre-

volucionaria” y “revisionista”, cuando de hecho representa la función típicamente renovadora del intelectual.

“Esta auténtica función revolucionaria del intelectual –que no puede ser sustituida por nadie– se basa en el conocimiento de la historicidad del hombre, la cual no se agota nunca en una forma alcanzada del pensamiento social, político o científico. Busca, descubre, persigue y formula los nuevos problemas que surgen de lo ya alcanzado y que no pudieron formarse antes de haberlo alcanzado.

“La verdadera y originaria función del intelectual es, por principio, no-conformista. Esta tarea no puede ser realizada partiendo de una derivación racional de lo ya conseguido. Los humanistas hablaban de la tarea tópica, ingeniosa, del intelectual y la contraponían a la función “dogmatizante”, sistematizante de la “ratio”. Si no se admite la libertad de la lucha con argumentos entre los intelectuales institucionalizantes y los realmente revolucionarios, entonces es el poder quien decide sobre las situaciones, en las que arden bajo tierra las preguntas que no logran expresarse”.

ERNESTO GRASSI

Las humanidades en una edad de destrucción¹

EDUARDO SUBIRATS²

RESUMEN

El autor de este trabajo sostiene que desde el nacimiento de la Modernidad se ha tratado de minimizar la importancia de las “Humanidades”; señala que ya Francis Bacon las condenaba por no ser productivas en un sentido capitalista. El propósito del artículo es dilucidar si las “Humanidades” tuvieron en el pasado algún valor y si, en la actualidad, con el desarrollo científico-técnico tiene sentido reflexionar sobre ellas cuando su “concepto humanista” ha sido borrado de las instituciones educativas, al haber sido privilegiado el desmonte de la labor intelectual y su degradación en la figura del *homo academicus*. El autor se pronuncia por recuperar el legado histórico de las humanidades en la construcción de las teorías críticas que demanda la situación del mundo actual.

PALABRAS CLAVE

Humanidades, humanismo, humanismo hispánico, tecnociencia, edad posmoderna, *homo academicus*

I

UNA EDAD DE DESTRUCCIÓN

1

El tema que nos convoca hoy es la relevancia o la irrelevancia de

las Humanidades en la enseñanza media y en los estudios superiores, y, por consiguiente, el significado o la insignificancia que esas Humanidades puedan tener y representar para jóvenes como Ustedes que desean abrirse un camino en la vida a través de un conocimiento ejemplar de la realidad en la que viven.

Por consiguiente, nuestra primera tarea es tratar de definir a estas llamadas Humanidades. Sin embargo, la primera definición que ustedes seguramente se hacen de ellas es la de un conjunto de saberes especulativos sublimes que no sirven para nada. A diferencia de los saberes instrumentales, ya sean científico/técnicos, jurídicos o financieros.

Esta definición negativa de las Humanidades como saberes que no dan frutos económicos no es irreverente, ni tampoco es provocativa. Es precisamente la definición canónica que dio Francis Bacon, el padre de la tecnociencia moderna, a comienzos del siglo XVII. Este filósofo declaró lo que llamamos Humanidades —él menciona las tradiciones metafísicas, religiosas y literarias de los hindúes y también las filosofías de la Grecia antigua— como saberes epistemológicamente limitados de carácter estrictamente local en el tiempo y el espacio, frente a la

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada como Conferencia Magistral en el XXIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Educación, memoria y conciencia social, organizado por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. José María Morelos (IMCED), y celebrado en Morelia, Mich. del 26 al 28 de noviembre de 2009. En su forma actual fue enviada especialmente, por su autor, para ser publicado en esta revista.

² Filólogo. PhD en Literatura Hispánica de la University of Minnesota. Profesor en el Departamento de Español y Portugués de la New York University. Entre sus libros más recientes se cuentan *Las poéticas colonizadas de América Latina* (México, Universidad de Guanajuato, 2009), *La existencia sitiada* (México, Finco, 2008) y *Las estrategias del espectáculo. Ensayos sobre estética y teoría crítica* (México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007).

universalidad o globalidad de la tecnociencia. Además, los saberes de lo que hoy llamamos *Humanities* carecían, según Bacon, de las dos dimensiones sagradas de la ciencia empírico-crítica: no son productivas en un sentido económico-capitalista y tampoco sirven a la dominación de la naturaleza. Y la productividad capitalista y el poder eran las categorías sublimes que distinguían y distinguen el carácter apodíctico y universal de la verdad científica según el *Novum Organum*, de Bacon. *Productio* y *potentia* son las palabras mágicas que invocaba.

Desde esta *Instauratio Magna* de Bacon asumimos una abrupta división entre saberes literarios, artísticos y filosóficos improductivos, como puedan ser los estudios literarios, las artes, la historia, la ciencia de las religiones y la filosofía, y saberes productivos ligados a la industria, el comercio, las administraciones jurídicas y la guerra.

Por consiguiente, ya sabemos lo que las Humanidades son desde un punto de vista negativo: son saberes locales, improductivos y superfluos porque no producen interés económico, ni confieren poder político alguno. Esta definición negativa ofrece además una sólida legitimación para que los ministerios de cultura y educación, así como las agencias financieras mundiales reduzcan su campo de estudios o los eliminen por entero con la mayor tranquilidad de conciencia. ¿Pero qué define a estas Humanidades desde un punto de vista afirmativo?

En primer lugar, es preciso recordar que Humanidades no sig-

nifica lo mismo que Humanismo, pero que existe una relación histórica y un vínculo intelectual profundo entre ambos. Humanismo es una palabra que se utiliza para definir a una tradición de filósofos, poetas y artistas del Renacimiento europeo con los que se abre el periodo histórico-universal que llamamos modernidad. Escritores y filósofos como Francesco Petrarca o Giordano Bruno. Artistas como Leonardo, Alberti y Dürer. Reformadores religiosos como Erasmo. Escritores como Cervantes o Goethe. Críticos del colonialismo cristiano como el Inca Garcilaso. La gran revolución de estos intelectuales consistió en abrir los horizontes lingüísticos de su tiempo más allá del latín y el griego, y de las culturas greco-latinas. Las filosofías árabes y el misticismo islámico y la cábala, las tradiciones espirituales del Egipto y la Mesopotamia antiguos, y los filósofos y místicos de Persia y la India, o los saberes cosmológicos de los Incas se convirtieron en el fundamento de lo que el antihumanismo y antiintelectualismo dominante en las universidades corporativas de hoy se suele menospreciar bajo el slogan de “universalismo humanista”. Al incluir en esta pequeña muestra de filósofos, artistas y escritores al Inca Garcilaso, cosa infrecuente en las Humanidades como hoy en día se conciben, podemos ampliar este espectro intelectual y lingüístico a las lenguas y culturas clásicas del continente americano. En conclusión, podemos decir que, desde un punto de vista histórico, las Humanidades son la expresión de una apertura humanista al con-

junto y a la diversidad de las expresiones culturales, religiosas y filosóficas de la humanidad.

Sin embargo, tenemos que hacernos una pregunta importante con respecto a estos humanistas: ¿Por qué fueron tan importantes si no produjeron conocimientos económicamente rentables y si todos ellos estaban ligados a las realidades culturales completamente locales de las ciudades europeas? Quizás algunos ejemplos puedan aproximarnos a una respuesta.

Petrarca es conocido por un poema que eleva la dignidad humana a la altura de los dioses. Leone Ebreo, Bruno y, más tarde, Spinoza expusieron la visión filosófica de un cosmos infinito, creador e increado, y en sí mismo perfecto y divino. También el Inca Garcilaso construyó una visión armónica del mundo a partir de la cosmología y la religión de los incas. Por sí solo eso no les parecerá relevante. Cualquiera puede decir que la humanidad y el universo son tan grandes y sublimes como los mismos dioses. Tal vez sea preciso puntualizar por eso que lo diferente y relevante en estos casos residía en una celebración de la perfección del ser opuesta a una tradición medieval que había rebajado lo humano y la naturaleza a los niveles más sombríos del pecado, la angustia y el nihilismo, y para el cual lo importante no era el conocimiento y la belleza de los seres, ni tampoco la felicidad humana en la Tierra, sino el poder escolástico y eclesiástico, la opresión militar y moral, y la salvación en el más allá.

Leone Ebreo definió un cosmos infinito y armónico en cuyo cen-

tro el existente humano resplandecía como expresión maravillosa del ser. Todo en la vida, desde el deseo erótico hasta el amor al conocimiento, servía a esta unidad armónica de un universo plenamente espiritualizado. También esta concepción se oponía al antihumanismo cristiano que postulaba una desarmonía fundamental entre la naturaleza y nuestra existencia a partir del mito nihilista y el dogma autócrata de un pecado originario y absoluto.

Giordano Bruno fue el filósofo que llevó la superación del geocentrismo por Copérnico a sus extremos más revolucionarios. Concibió un universo infinito y dinámico, increado y creador en el que el existente humano era el verdadero centro espiritual llamado a glorificarlo con las expresiones divinas de su conocimiento y de sus artes. Leonardo, por citar a un nuevo, pero no último testigo, reveló a lo largo de sus investigaciones otros secretos de esta misma centralidad espiritual del humano en un cosmos divino. La *Mona Lisa* es una expresión de esta perfección a la vez cosmológica, espiritual y física...

He aquí algunos trazos esenciales del Humanismo: la centralidad del humano en un sentido cósmico y en consecuencia también social, el reconocimiento de la pluralidad de religiones y expresiones espirituales humanas como igualmente sublimes e igualmente válidas, y la celebración del carácter divino y perfecto del ser en un sentido religioso, metafísico y estético. El significado histórico de este Humanismo fue el de un despertar del conocimiento a

los secretos del cosmos, lo humano y lo divino. Humanismo significó también una apertura a todas las culturas históricas, a todas las tradiciones filosóficas y a las diferentes religiones de la humanidad. Leone Ebreo incorporaba a su filosofía las tradiciones racionalistas de la filosofía islámica, Giordano Bruno hacía lo propio con los saberes espirituales de la Mesopotamia y el Egipto antiguos. El Inca Garcilaso trazó una síntesis del humanismo lingüístico italiano, la filosofía cabalística hebrea y la cosmología inca. Dürer llamó la atención sobre la complejidad y perfección de las expresiones artísticas de mayas y aztecas que el imperialismo cristiano había destruido. He aquí también algunos de los rasgos de las Humanidades en un sentido moderno.

La riqueza de las humanidades no residía en los poderes técnicos y económicos que garantizaba, sino en su reconocimiento de la diversidad de las culturas, y de la dignidad y singularidad del humano. No quiere esto decir que la ciencia humanista descartase la utilidad práctica del conocimiento. Copérnico justificaba sus descubrimientos astronómicos que cuestionaban el monopolio eclesiástico del conocimiento con el argumento de que permitiría perfeccionar los calendarios de la misma Iglesia que le condenaba. Leonardo se ganaba la vida como ingeniero militar y organizador de fiestas para la nobleza florentina. En otros casos, sin embargo, la nueva ciencia humanista era censurada y perseguida por cuestionar la legitimidad de poderes opresivos y dogmas falsos. El Inca

Garcilaso vivió toda su vida en el exilio. Luis de León fue condenado por la Inquisición a varios años de cárcel por el delito de comentar, a partir de su original hebreo, el *Cantar de los Cantares*, por disentir de la falsificada versión oficial cristiana. Después de encontrar todas las puertas de las universidades europeas cerradas a su espíritu renovador, Giordano Bruno regresó a Italia, fue encarcelado en las prisiones del Vaticano y torturado durante seis años, hasta que el papa ordenó arrancarle la lengua y quemarle vivo en la plaza pública.

2

Pero estamos en México y hablamos la lengua de Castilla. Y en el México novohispano y en el ámbito de la lengua castellana no hubo espacios en los que pudiera desarrollarse el espíritu del Humanismo. Hubo humanistas importantes en la península ibérica y en América, como Cervantes, el Inca Garcilaso o los hermanos Valdés. Pero los que no vivieron una suerte de exilio, murieron en las mazmorras y en las hogueras de la Inquisición. Otro tanto sucede con la reforma intelectual de la Ilustración, la última consecuencia de este Humanismo europeo. La reforma ilustrada del pensamiento fue asimismo brutalmente decapitada en el mundo hispánico y las consecuencias de esta decapitación son visibles todavía hoy precisamente en los gestos de arrogante indiferencia que las naciones hispánicas exhiben sin excepción hacia las

instituciones educativas de las Humanidades.

Tres intelectuales modernos y canónicos pueden citarse como amargos testigos de estas mutiladas reformas humanistas en este menguado universo hispánico: el venezolano Simón Rodríguez, el peruano Pablo de Olavide y el español José María Blanco White. El primero murió en el destierro y bajo el signo del fracaso. El segundo fue sometido a un Auto inquisitorial y obligado bajo coerción a escribir un libro contra sus propios ideales reformistas. En cuanto al ibérico Blanco White fue empujado a un exilio sin retorno y su obra madura ha permanecido absolutamente censurada en el mundo hispánico hasta el día de hoy.

En la historia moderna de nuestras naciones hispánicas ha existido, sin embargo, algo que se ha llamado y sigue llamándose Humanismo, pero que responde a un modelo completamente diferente del conocimiento que representaba un científico como Copérnico o un filósofo como Spinoza o un artista como Albrecht Dürer. Y es diferente este Humanismo hispánico porque no tiene que ver con el rigor hermenéutico o científico, ni con el rigor de la crítica. Se trata de un Humanismo concebido como representación filosófica, literaria o artística de valores trascendentes. El ejemplo más notable lo constituye la Escuela de Salamanca, cuyos humanistas cristalizaron los valores éticos de la Contrarreforma, por ejemplo, la dignidad divina del humano y su derecho a la salvación eterna, en las leyes que regularon el proceso de dominación colonial ame-

ricana. En el mundo moderno esta concepción de las Humanidades como representación general y abstracta de los valores trascendentes de la persona, el estado y la nación la encarnan dos celebrados escritores: José Enrique Rodó en América y José Ortega y Gasset en la península ibérica.

Repito que este Humanismo hispánico no ha sido ni es un método de conocimiento, ni de crítica, ni tampoco ha significado una apertura intelectual a las libertades políticas y el pluralismo cultural, ni mucho menos ha contribuido en alguna medida a dignificar la condición humana, al contrario de las Humanidades del Renacimiento y la Ilustración europeos. Es un Humanismo fundamentalmente retórico, encubridor y falso. Por eso ustedes sienten desosiego cuando oyen hablar de Humanidades y de Humanismo, y lo asocian muchas veces con homilías académicas insoportablemente tediosas. Y por eso prefieren dedicarse a cosas más serias como la ingeniería y la teoría económica, que parecen menos excelsas, pero les permite confrontarse con una realidad y una responsabilidad tangibles, y les proporciona la satisfacción transparente de levantar una empresa o construir un puente. En fin, les recuerdo que la crítica de estas Humanidades degradadas a mera charlatanería ha sido una constante en el decadente mundo español desde Alfonso de Valdés en el *Lazarillo* del siglo XVI, hasta Francisco de Goya en sus *Disparates*, y en una serie de olvidadas novelas del siglo XX como *Tiempos de silencio*, de Luis M. Santos.

Pero después de escuchar mis lamentos, ustedes quizá sientan haber llegado a un camino sin salida, una aporía. Y quizá se pregunten: ¿Si las Humanidades han sido prohibidas y perseguidas cuando eran independientes y tenían un sentido crítico, y si se han consentido cuando se han rebajado a una charlatanería falsa e inútil para qué entonces tenemos que estudiar esas Humanidades que de todos modos no dan ni oficio ni beneficio?

Intentaré salir al paso lo más alegremente posible de este difícil dilema recordando aquí la figura y las funciones de un equilibrista de circo. Lo que quiero recordarles son aquellos momentos felices en la historia de las ciudades y las culturas en los que se ha permitido un equilibrio entre un desarrollo económico y la soberanía de los poderes políticos junto al florecimiento de conocimientos e ideas con entera independencia de sus provechos económicos o desprovechos políticos. El califato de Córdoba en el siglo XII, el florecimiento de las ciudades sagradas de Cusco y Tenochtitlán en los siglos que precedieron a su destrucción colonial, la Florencia del Renacimiento o la ciudad de Jaipur en la India del siglo XVIII han constituido grandes momentos en la historia de las culturas y deben considerarse como hitos en un concepto crítico y contemporáneo de Humanidades. La reforma humanista de la universidad dirigida por Wilhelm von Humboldt en la Alemania del siglo XIX constituye asimismo un valioso ejem-

plo histórico de plena actualidad frente a la devastación antihumanista de la educación que presentamos por todas partes.

Pero a ustedes este argumento no les convence enteramente porque expresa una nostalgia por los siempre mejores tiempos pasados. Ya ustedes les preocupa más bien su presente y su futuro. Por eso trataré de resumirles lo que personalmente pienso sobre el papel de las Humanidades como medio de educación y reflexión sobre el presente y el futuro que realmente queremos.

Con respecto a nuestra condición histórica presente quiero señalar aunque sea muy brevemente cuatro categorías elementales. Son cuatro conceptos que en alguna medida definen nuestra condición histórica. Primero: vivimos una edad tecnocientífica y tecnocéntrica. Sin embargo, nuestra perspectiva histórica ya no contempla aquellos ideales humanizadores y liberadores que distinguían a la ciencia clásica en la edad de Galileo o de Edison. Ya no asociamos la libertad, la felicidad, ni el progreso con el desarrollo de las ciencias instrumentales como lo hacían filósofos como Kant o Hegel. Por el contrario: la ciencia moderna, desde Einstein y Heisenberg, contempla su radical distanciamiento y su radical alienación de aquellos fines humanos del conocimiento que habían inspirado los momentos estelares del Humanismo moderno. La guerra nuclear, la acción ecocida y genocida de los transgénicos o el calentamiento global derivado del desarrollo tecnoindustrial son los signos tangibles del fracaso de la

ciencia moderna desde un punto de vista Humanista y humano.

Segundo: nos confrontamos hoy con grandes amenazas ligadas a la expansión tecnoindustrial. La destrucción progresiva del ecosistema planetario ya permite comprender desde las cúpulas militares globales un progresivo desastre biológico y humano de envergadura planetaria y proporciones inmensas en las próximas décadas.

Tercero: el aumento de los controles sobre el desarrollo de la inteligencia humana en un sentido artístico, filosófico e intelectual a través de sistemas progresivamente eficaces de modificación de la conducta humana, desde la educación hasta la alimentación. Eso permite vislumbrar un futuro, mil veces anunciado por sociólogos, filósofos y poetas, de culturas globalmente uniformadas, una Humanidad reducida a la comunicación electrónica, la existencia humana configurada como un aparato de consumo destructivo, la fragmentación y disolución de las memorias culturales y los vínculos humanos que sustentan, y el fracaso terminal del ser humano por toda conclusión.

Y un último aspecto a ser considerado: el desarrollo de la violencia que provocan el hambre, las guerras y la desintegración social; pero que es una violencia con armas de destrucción masiva y cuyas víctimas además pueden volatilizarse a través de los *mass media* con mucha mayor facilidad que las víctimas de los campos de concentración y exterminio que se han expandido a lo ancho de los cuatro continentes desde el comienzo de la era industrial.

¿Cuál era el objetivo de los estudiosos de la cábala, como Pico della Mirandola, de la magia, como Giordano Bruno, o de la cosmología inca, como el Inca Garcilaso? ¿Cuál es el significado de ciencia que se desprende de las investigaciones naturales de Leonardo y Goethe? ¿Cuál el valor del arte que pone de manifiesto una obra literaria como la de José María Arguedas o la pintura de Paul Klee?

La respuesta a estas preguntas se encuentra al alcance de la mano. El objetivo de todos estos poetas, pintores, científicos y filósofos era el conocimiento del cosmos y del alma humana. Era también preservar los legados intelectuales, artísticos y espirituales del pasado. Era cultivar las lenguas históricas como medio de su expresión literaria. Su objetivo consistía, asimismo, y no en último lugar, en impulsar un orden social a partir de valores éticos arraigados en las costumbres de los pueblos más antiguos de la Humanidad, y abrir nuevas posibilidades al conocimiento y la imaginación. Éstos eran, a grandes trazos, los fines que perseguían estos humanistas. Y esto es también lo que podemos aprender a través de las humanidades.

Estamos preocupados por el futuro que nuestro incierto presente encierra como un sortilegio. Estamos preocupados por sus crecientes amenazas de todo género. El papel inmediato de las humanidades reside en posibilitar la comprensión de esta situación histórica y nuestra condición existen-

cial frente a ella. Y la función de estas humanidades consiste también en la creación de un auténtico espacio público de reflexión sobre el futuro que queremos.

II

LAS HUMANIDADES EN UNA EDAD

ANTHUMANISTA

1

El desarrollo de una experiencia individual de conocimiento científico, ético y estético; el perfeccionamiento individual de la personalidad a través de este conocimiento y a través de sus expresiones intelectuales y artísticas; la configuración de la sociedad a partir de esta misma experiencia ejemplar de conocimiento y de expresión individuales: éstos han sido los objetivos de la educación humanista de la universidad moderna. Sus signos se encuentran un poco por todas partes en la enseñanza de las Humanidades y en el concepto todavía hoy vigente de Artes liberales. El desarrollo intelectual, ético y estético de la persona sigue siendo en una medida más o menos rebajada el objetivo humanista que se esgrime en los protocolos académicos oficiales.

Pero los presupuestos históricos de este concepto humanista de las Humanidades han sido ampliamente borrados de la memoria de nuestras instituciones educativas y de las voces cantantes de la universidad global. La ilustración y el clasicismo formularon sus principios espirituales y científicos en torno a un ideal secular

de sociedad abierta y un principio intelectual de soberanía individual. Wilhelm von Humboldt y Ralph Waldo Emerson definieron los principios éticos, estéticos y hermenéuticos de una educación humanista cuyas líneas maestras siguen siendo válidas hoy a pesar del empobrecimiento espiritual de las universidades a partir de las guerras mundiales del siglo pasado. O más bien son hoy más actuales que ayer precisamente por causa de este empobrecimiento espiritual e intelectual del mundo contemporáneo. El desarrollo de un conocimiento científico ligado a fines emancipatorios, la realización moral y estética de la persona, y la constitución de un orden social justo han sido y siguen siendo sus necesarios principios.

Ante la ostensible incapacidad del pensamiento de confrontar abiertamente los desastres ecológicos, militares y sociales de nuestro tiempo debemos recordar también el humanismo europeo de Spinoza, Marx o Ernst Bloch que formularon los ideales modernos de una relación armónica de las culturas humanas con la naturaleza, de democracia y socialismo, en conflicto con los sistemas políticos de dominación y degradación de la vida humana en cuyo medio tuvieron que vivir.

Y en el mundo de habla hispánica debemos rendir un homenaje a una obra pionera que asumió única este mismo espíritu humanista en el contexto de la resistencia y de las guerras contra el colonialismo católico-español: Simón Rodríguez. Su pedagogía social es relevante desde una perspectiva contemporánea porque

significa la extensión de los valores seculares y el espíritu científico de la *Aufklärung* y *les lumières* a una realidad cultural americana mucho más compleja que la europea, por causa de su diversidad étnica y lingüística y religiosa, y del violento proceso colonizador que ha atravesado su historia. Deben ser recordados en este sentido los objetivos que formuló y llevó a la práctica como ministro de cultura de Simón Bolívar: una formación científica, una educación estética, y una pedagogía abierta al diálogo de las etnias, religiones y memorias culturales de América bajo la bandera de una constitución nacional republicana, y sobre un fundamento racional y secular. Y es preciso subrayarlo también: la obra intelectual y reformadora de Simón Rodríguez ha sido exitosamente ignorada y ninguneada hasta el día de hoy por el nacionalismo católico, por el latinoamericanismo corporativo y por la ciudad letrada hispanoamericana.

No en último lugar debe recordarse la cristalización de este espíritu republicano, secular y humanista en las grandes universidades latinoamericanas del siglo xx: la UNAM de México, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Estadual de São Paulo, y una serie de universidades de diferentes tamaños y formatos que se expandieron a mediados del siglo pasado. Sus claras arquitecturas, y la de Juan O’Gorman en la ciudad de México es un ejemplo tan notorio como el de Carlos Raul Villanueva en Caracas, son una expresión transparente de su proyecto nacional y democrático. El florecimiento literario y artísti-

co de América Latina del siglo xx hubiera sido impensable sin el impulso intelectual de estas universidades.

Pero vivimos una edad postmoderna cuya divisa, desde el estructuralismo hasta la guerra global, es el antihumanismo y el posthumano. En nombre de oscuras campañas publicitarias contra un helenocentrismo y eurocentrismo se ha liquidado la tradición histórica en la que se fundaba este Humanismo. Esta tradición profunda de las culturas europeas la constituyen en muchos otros la pedagogía pitagórica, la ironía socrática, la *epopteia* platónica, el materialismo y el racionalismo de las filosofías árabes, la espiritualidad del sufismo y la cábala. También se ha borrado de la memoria que estas tradiciones espirituales fueron progresivamente eliminadas por la escolástica en el seno de las Artes liberales de la Europa medieval cristiana a lo largo de una tradición antiintelectual y antihermenéutica que en el mundo hispánico ha sobrevivido hasta el día de hoy. Y aquellos ideales civilizatorios de armonía con la naturaleza e igualdad social han sido suplantados desde los consejos administrativos de las corporaciones globales del conocimiento y la cultura por un repertorio cada día más fragmentario y volátil de derechos subalternos y departamentalizadas micropolíticas.

2

Tanto el proyecto humanista que representan las obras de Rousseau, Lessing o Simón Rodríguez,

como su expresión institucional en las universidades latinoamericanas constituyen, sin embargo, un pasado. La propia tradición intelectual, literaria y artística en la que se asentaba, así como la ambición política de una sociedad igualitaria y soberana que estimularon estos intelectuales, todo eso se ha marchitado y ha acabado por desaparecer dejando muy leves trazas. Las políticas autoritarias patrocinadas por la Guerra fría liquidaron su vertebración intelectual mediante la violencia criminal. Las estrategias globales del neoliberalismo han socavado complementariamente la base económica de aquel proyecto humanista de una cultura latinoamericana soberana. Las letanías corporativamente propagadas del posthumano y el postintelectual, del final del arte o la posthistoria han presidido su demolición terminal.

La rebelión estudiantil de los años sesenta del siglo pasado debe verse como el punto de inflexión histórica de estas Humanidades y del espíritu de aquellos proyectos académicos. Y constituyó un punto de inflexión en un doble sentido. Tanto en las Américas como en Europa las protestas o revoluciones epistemológicas, estéticas y políticas de aquellos años se generaron, en primer lugar, en las aulas y crecieron al amparo de las Humanidades. Una inmensa creatividad intelectual tuvo lugar bajo la inspiración del psicoanálisis o la Teoría crítica, en el campo de la hermenéutica o la antipsiquiatría, y en las ciencias de la religión así como en una variedad de corrientes filosóficas y políticas desarro-

lladas en torno al marxismo. En su medio se formuló la crítica de los totalitarismos y colonialismos modernos, y se revisaron los genocidios pasados y presentes de los imperialismos industriales. Fue en el marco de las Humanidades que tuvo lugar alrededor de esos años una radicalización teórica del concepto de democracia y de derechos humanos. Fue a partir de estas Humanidades, o más específicamente, de la Teoría crítica, las ciencias de la religión y el psicoanálisis que cristalizó el feminismo bajo su forma contemporánea, junto a los primeros movimientos ecologistas y antinucleares. Y fue bajo el mismo espíritu humanista de reforma que también se formularon proyectos reflexivos de ciencia y filosofía, y reformuló aquel mismo pensamiento solidario con toda la humanidad.

Se trataba de una implosión libertaria como Europa y el mundo no la habían conocido desde los tiempos de la *Comune* de París o de las revoluciones socialistas y anticoloniales de la primera mitad del siglo xx. Pero su sentido, lo repito, fue ambivalente. El impulso creador e innovador que distinguió aquellos años en el mundo entero generó también su antídoto. En América Latina y en España suscitó una violenta represión militar, la persecución y asesinato de intelectuales, y, por todo colofón, la banalización y comercialización de la cultura y de las propias Humanidades. Las filosofías del fin del sujeto y del humano coronaron este proceso regresivo al legitimar la liquidación institucional del intelectual como instancia de reflexión pública, crítica e in-

dependiente. Las filosofías de la comunicación domesticaron el impulso renovador de las generaciones más jóvenes bajo los códigos lingüísticos y las normas jurídicas de la cultura del espectáculo y los canales corporativos de comunicación. Un renovado ascetismo calvinista de la profesión y la profesionalidad restableció el orden de la competitividad y el rendimiento económico capitalistas en las ciencias y entre los científicos. Su lógica monetaria acabó eliminando la autonomía reflexiva en las instituciones académicas hasta la disminución cumplida de las Humanidades a una lingüística instrumental y una teoría performativa que hoy vemos por todas partes. Complementariamente, la reducción de la hermenéutica a la construcción de intertextualidades e *hyperlinks* ha legitimado el acantonamiento académico terminal del intelectual en el mundo contemporáneo, y su conversión institucional en experto y especialista. La deconstrucción textualista de las obras literarias y artísticas ha dado paso subsecuentemente a una transubstanciación de la literatura en *creative writing* y sus derivados comerciales.

Pero las retóricas postmodernistas han elevado esta volatilización institucional de la inteligencia humanista a la categoría de una verdadera salvación de la humanidad. Los *slogans* del final del libro y de la historia, y de la política, del arte y de la misma realidad se ha apropiado retóricamente de los lenguajes de las vanguardias revolucionarias del siglo xx al tiempo que dismantelaban su voluntad emancipadora a lo largo de una

inacabable cantinela de neo-posts. En su nombre se han legitimado las estrategias de la realidad virtual, la eliminación performativa de la experiencia y la evaporación digital de nuestra existencia.

3

La involución de las Humanidades ha generado un nuevo *homo academicus*. Su miseria espiritual y su mediocridad intelectual pueden resumirse en un par de trazos.

Primero: un concepto de profesión devota de jergas y códigos semióticos que carecen programáticamente de referentes sociales y de sentido ético. Segundo, el abandono de los *grand recits*: la pira postmoderna en la que se han quemado los grandes sistemas filosóficos de Oriente y Occidente, del materialismo espiritualista de Avicena a la filosofía de la naturaleza y la democracia de Spinoza, de la crítica del cristianismo de Nietzsche a la teoría crítica de Horkheimer y Adorno. Tres: la absorción del pensamiento en las redes de intertextualidades departamentalmente segregadas y semióticamente vigiladas. Cuarto: la calvinista deserotización del pensamiento y de la propia sexualidad, o la reducción del Eros metafísico de Platón a las taxonomías burocráticas de género. Conclusión final: el amurallamiento lingüístico de la máquina académica frente a las rotundas realidades de nuestra realidad histórica. Todo eso más un narcisismo prestado de los *pop-stars* define suficientemente la figura de este empleado académico.

En las áreas tecnocientíficas de la academia y la industria corporativas el arma de la excelencia y la competitividad se esgrime rigurosamente con la explícita voluntad de impedir y eliminar toda inteligencia independiente capaz de cuestionar los objetivos a menudo opacos de la producción tecnocientífica “normal.” El *Manhattan Project* es un ejemplo paradigmático de esta colisión de intereses que la industria militar y genética postmoderna acrecenta globalmente y a una escala socialmente incontrolable.

En las Humanidades las consecuencias de esta profesionalización no son desemejantes. El diálogo entre las culturas a través de las artes y las literaturas, el papel educador de los estudios literarios y filosóficos en un sentido tanto individual como social, y los significados reflexivos de la obra de arte se han desterrado progresivamente de los *curricula* de enseñanza media y superior, de la misma manera que se ha desterrado la reflexión sobre los fines posthumanos de las tecnologías de control químico y electrónico de la mente.

Esta regresión antihumanista del sistema educativo contemporáneo y los dispositivos institucionales complementarios de control y censura lingüísticos de la reflexión intelectual ha dado paso a una última consecuencia: el enmudecimiento postintelectual frente a las grandes catástrofes militares, ecológicas y humanitarias de nuestro tiempo. El *homo academicus* se comporta frente a los fenómenos de calentamiento global, frente a las armas genocidas de la guerra

global y frente a los desastres biológicos generados por la industria genética como si nada tuviera que ver con el desarrollo incontrolado de una producción científica crecientemente agresiva.

Como profesional este *homo academicus* es un *organization man*: todas sus decisiones, y en primer lugar, sus jergas y medios de producción se someten voluntariamente a las monoculturas departamentales y sus vigilancias administrativas. Este profesional organizacional es también un *one dimensional man*, en el sentido de que su actividad mental asume sin el menor reparo las reglas lingüísticas y las divisiones institucionales que subordinan y disminuyen disciplinariamente su campo de reflexión y su responsabilidad intelectual. En rigor este experto académico ha reducido la tarea hermenéutica de interpretar ejemplarmente textos y realidades a una reproducción mecánica e irreflexiva de paradigmas y jergas predefinidos y prediseñados desde “arriba”. Bajo los rituales de la competitividad institucional que rige la involución burocrática de la universidad contemporánea su antiintelectualismo está llamado a desembocar fatalmente en un neofascismo posthumano. Thomas Mann denunció esta misma constelación en el contexto europeo de la última guerra mundial.

El *homo academicus* es lingüísticamente incapaz de comunicarse fuera de los códigos lingüísticos administrados. Eso quiere decir que tampoco puede establecer un vínculo comunicativo, reflexivo y responsable entre su pro-

ducción departamentalizada de conocimiento y la sociedad, independientemente de que diseñe transgénicos, construya misiles o justifique antiestéticamente las virtudes comerciales del realismo mágico. Semejante unilateralidad justifica y se legitima por otra parte en un encogimiento de las Humanidades a tareas del control semiótico y representacional: desde las normas gramaticales y estilísticas del *creative writing* hasta las representaciones políticamente correctas de derechos humanos, performáticas de género o retóricas multiculturalistas que presiden el desorden mundial del siglo que acaba de comenzar.

4

Ciertamente, esta claudicación de la inteligencia no sigue en todas las latitudes los mismos pasos. La excelencia competitiva y el profesionalismo irreflexivo han dado por resultado en el mundo latinoamericano el completo vacío intelectual de sus universidades corporativas, así también llamadas privadas. Estas se han convertido en una maquinaria de producción controlada de profesionales subalternos. Y es preciso subrayarlo: la independencia del conocimiento y de la formación humana frente a los intereses económicos y los poderes políticos corporativos era precisamente lo que definía el espíritu humanista de las Artes liberales en el mundo grecolatino y de las Humanidades modernas, y la razón por la cual se las llamaba precisamente liberales y no artes subalternas.

En el pequeño mundo hispánico e hispanoamericano esta subalternidad administrada de las universidades privadas se complementa triunfalmente con la deliberada asfixia económica de las universidades públicas. En tiempos de bonanza el autoritarismo neoliberal trata la educación ciudadana y humanista como cuestiones institucionales de segundo y tercer rango; en tiempos de crisis son estas instituciones educativas las primeras en percibir sus desoladores efectos. Esta indiferencia política por las Humanidades ha transformado por igual a sus estudiantes como a sus docentes en verdaderos parias de la inteligencia. Sus becas y salarios son intencionalmente humillantes. Sus condiciones de trabajo son inhóspitas. El hacinamiento en las aulas y la ausencia casi absoluta de medios técnicos, y de bibliotecas en primer lugar, convierten hoy el desmantelamiento neoliberal de las universidades públicas en una historia de terror. Es preciso añadir además que estas políticas de asfixia académica fomentan bajo las jergas de la globalización aquel mismo legado de absolutismo político y anti-ilustración que históricamente ha distinguido al tradicionalismo colonial español en las Américas.

Pero América Latina ha sido y es uno de los horizontes del colonialismo occidental que ha puesto dramáticamente de manifiesto a lo largo de su historia los límites epistemológicos y sociales de la universalidad cristiana, y de los idearios ilustrados y positivistas del llamado Progreso de la Humanidad. Y América Latina continua

siendo el escenario geopolítico en el que la destrucción colonial de culturas, el fracaso social de las independencias, y la presencia de poderes militares globales ha presidido y preside un desarrollo económico caótico de agresivas consecuencias humanas y ecológicas. Es en esta situación extrema donde el antihumanismo corporativo y la desarticulación global de la inteligencia se revelan con toda la crudeza de una verdadera estrategia global de destrucción de la cultura. Por eso también es frente a este panorama social, militar y ecológico latinoamericano que la redefinición del Humanismo y el impulso de las Humanidades se revela como una tarea políticamente más apremiante e intelectualmente más compleja. Es aquí como en ningún otro lugar donde debe replantearse el significado de la Universidad como la conciencia reflexiva que la sociedad debe darse a sí misma.

5

La crisis de las humanidades en el siglo xx ha sido el resultado del desmoronamiento de los idearios de progreso y libertad asociados con el desarrollo industrial. Desde Nietzsche, Marx y Freud no se ha dejado de plantear la relación perversa entre la productividad científico-técnica y la expansión capitalista por una parte, y la decadencia y regresión humanas que este proceso lleva

consigo. Y desde el holocausto nuclear de Hiroshima y Nagasaki hasta el calentamiento global la ciencia y el científico modernos confrontan el límite ético y social de su legitimidad. Por eso el espíritu de las Humanidades se ha trasladado a lo largo del siglo xx de la metafísica y la ética a las teorías críticas de la civilización. Por eso las teorías críticas, en el sentido más amplio de este concepto, constituyen el único marco filosófico que permite pensar hoy una reforma y una ampliación de las Humanidades.

Pero las Humanidades tienen entre nosotros una ulterior responsabilidad: las memorias culturales de América Latina. Hoy, y en primer lugar a través de los medios globales de comunicación y como resultado de la expansión industrial, asistimos por todas partes a un proceso de destrucción de lenguas, dioses y culturas tan violento como en las edades más brutales del colonialismo europeo. Frente a este proceso quiero destacar la tradición humanista que representan antropólogos como Darcy Ribeiro y poetas como José María Arguedas, ensayistas como José Carlos Mariátegui y artistas como Diego Rivera. Su importancia en el marco del proyecto reflexivo de las Humanidades reside en su recuperación e integración ejemplar de las culturas originales de las Américas en el proceso de emancipación de la humanidad de su actual estado de servidumbre e indefensión.



¿Reconstrucción de la ciudad letrada?¹

MARÍA DEL RAYO RAMÍREZ FIERRO²

RESUMEN

Este artículo retoma la reflexión inaugurada por el intelectual uruguayo Ángel Rama sobre la Ciudad letrada, la autora argumenta que la Universidad como parte de dicha ciudad ha estado aliada con el poder. Esta situación no impide mirarla como espacio público, en tanto, que los “conocimientos son propiedad pública”. La propuesta de la autora estriba en que para que la Universidad pueda abrirse a la Ciudad real debe haber una reinención de los espacios universitarios que cuestione la distinción entre ambos espacios del quehacer y despliegue de lo humano.

PALABRAS CLAVE

Ciudad letrada, ciudad real, Ángel Rama, *doxa*, *episteme*.

La relación de la Universidad como institución de educación superior y la sociedad es un problema que más bien debería plantearse en plural, puesto que no hay una Universidad sino universidades; así como tampoco puede hablarse de la sociedad a secas si no consideramos las particularidades de la conformación social, económica, política y cultural de las sociedades de nuestra América. Luego entonces se im-

pone delimitar el tema a tratar en esta reflexión: me enfocaré en la universidad pública y consideraré como punto de partida el carácter no homogéneo de nuestras sociedades y culturas.

LA UNIVERSIDAD COMO CIUDAD LETRADA: HERENCIA COLONIAL.

Partimos de la caracterización que propone Ángel Rama en su obra *Ciudad letrada* a la que opone el concepto de *ciudad real* cuya distancia se propone salvar a través de la democratización de las tareas intelectuales.³ Reconocer a la universidad como espacio de la producción y reproducción del saber colonial, no es afirmar nada nuevo. Pero hay que agregar que la universidad colonial fue una universidad viva, que no pudo aislarse de las nuevas experiencias sociales, económicas y culturales de un imperio en el que no se ponía el sol. Es decir, las universidades coloniales fueron siempre espacios vinculados con la vida política. No obstante hay que señalar, siguiendo a Ángel Rama, que la universidad formaba parte del circuito de conservación y generación de las políticas de los signos de comunicación, de pensamiento y de acción que el orden colonial necesitaba —que todo orden político

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en el Coloquio Internacional “Universidad y Sociedad: Ciudad letrada/ciudad real”, organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, celebrado el martes 8 y miércoles 9 de diciembre de 2009.

² Profesora-Investigadora de la UACM, integrante de la Academia de Filosofía e Historia de las Ideas y de la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América.

³ Ángel Rama, *Ciudad letrada* [pról., Hugo Achúgar], Montevideo, Editorial Arca, 1998.

requiere— y que es notable su importancia en todos los imperios. Valga a guisa de ejemplo el que en el mismo año del descubrimiento de América, Antonio de Nebrija dedica su *Gramática sobre la lengua castellana* a la Reina Isabel y en su dedicatoria establece la relación política entre lengua e imperio. Muy temprano en la vida colonial se fundan universidades en Santo Domingo, México, Lima, Bogotá, Quito y Cuzco.

El núcleo de la interpretación de Ángel Rama es que alrededor de un centro urbano, se construyó —¿se construye siempre?— una franja de escribanos, jueces, oidores, etc., que controlaban el orden de los signos y cuya propiedad “es organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribución jerárquicas”,⁴ esta ciudad letrada estableció lazos fortísimos con el poder al que sirvió como su brazo burocrático: dictó leyes, reglamentos, proclamas, cédulas y propaganda mediante la ideologización conformada por el interés personal y la definición de los enemigos del imperio, que muy temprano se empezaron a delinear y que cabían en el conjunto amplio y temido de *la plebe*. Para el escritor uruguayo, la ciudad letrada “remedó la majestad del poder, aunque también [...] éste rigió las operaciones letradas inspirando sus principios de concentración, elitismo [y] jerarquización”.⁵

La *ciudad letrada* así organizada se opuso —y aún hoy se opone— a la *ciudad real*, la ciudad de la *doxa*, para decirlo con una palabra que sólo en el espacio de la ciudad letrada se ha usado como punto de comparación y, al mismo tiem-

po de exclusión del mundo de la calle, del mercado, del lenguaje popular, en suma, del habla de la plebe. Esta plebe que ya para 1580 se había configurando por la “gente menuda, mestizos, mulatos y negros libres” que se mezclaban con indios y españoles resultando gente de malas inclinaciones una de las cuales, la más perniciosa y la más temida por los letrados, bien educados y servidores del poder, era la rebelión.⁶

La oposición entre la ciudad letrada y la ciudad real expresa, en otro orden de cosas la oposición entre *doxa* y *episteme* como si no hubiese entre ellas lazos de continuidad, tensiones, fisuras y continuidades. A pesar de experiencias educativas bilingües, los centros de educación superior desde su fundación han mantenido lazos con el poder virreinal primero y con el poder liberal y republicano después.

No obstante habrá que tomar nota de la irrupción de las masas populares en los momentos de mayor emergencia social y política y de las nuevas clases sociales que desencadenaron la configuración de los estados nacionales en el siglo XIX; proceso en el que la preocupación por la gramática y especialmente por la ortografía, por la publicación de gacetas, panfletos, diarios y revistas irrumpe el escenario universitario colonial para reconfigurarlo en espacios modernos impulsores y al mismo tiempo resistentes al cambio de época. Quizá los dos nombres que deben asociarse directamente a la preocupación de la relación entre gramática y política sean Andrés Bello y Simón

⁴ Ángel Rama, “La ciudad escrituraria” en *La Crítica de la cultura en América Latina*, España, Biblioteca Ayacucho, p. 3.

⁵ *Idem*.

⁶ *Ibidem*, p. 22.

Rodríguez. El primero escribiendo la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), fundando la Universidad de Chile y elaborando el código civil de la República de Chile. El segundo escribiendo sus *Sociedades americanas* (1830/42) y queriendo fundar repúblicas a partir de la educación popular, es decir, a partir de la formación de todos los ciudadanos que aprendieran a gobernarse a sí mismos.

No obstante recogemos la afirmación de Ángel Rama en el sentido de señalar como punto de inflexión entre Bello y Rodríguez a la primacía de la ortografía en el primero y a la prosodia en el segundo. Es decir, la posición frente a las reglas para hablar y escribir o a la pronunciación como punto de partida para fijar las reglas. Este detalle marcará una posición distinta frente al habla de la plebe. Posición que define incluso un orden pedagógico en la enseñanza, pues, para Rodríguez, había que fundar escuelas de primeras letras donde:

Leer es el último acto en el trabajo de la enseñanza. El orden debe ser... Calcular-Pensar-Hablar-Escribir y Leer. No... leer-escribir-y contar, y dejar la Lógica (como se hace en todas partes) para los pocos que la suerte lleva a los Colegios: de allí salen empachados de silogismos, a vomitar, en el trato común, paralogismos y sofismas a docenas. Si hubieran aprendido a raciocinar cuando niños, tomando proposiciones familiares para premisas, no serían, o serían menos embrollones. No dirían

(a pesar de su talento): 1º. Este indio no es lo que yo soy; 2º. Yo soy *hombre*; Conclusión: Luego él es *bruto*; Consecuencia: Háganlo trabajar a palos.⁷

Enseñar a pensar para Simón Rodríguez era más importante y creemos que lo sigue siendo frente a la primacía del arte de escribir, sobre todo en una cultura que ha dado más valor a la letra que a la palabra y en la que la mayoría ni lee ni escribe.⁸ Así pues, debemos preveniros en asumir que pensar es una actividad universal y abstracta; el pensar, ya lo sabemos, está relacionado con el espacio generado por –desde– el habla, mantenido en las lenguas y articulado en –con– la cultura y engarzado con las políticas públicas y privadas.⁹

En el extremo, Andrés Bello acentuaba la importancia de la educación superior, desde donde se debía educar a los próximos educadores y edificadores de las naciones americanas. Hoy sabemos que enfrentar el problema de la educación superior no puede plantearse independientemente de un proyecto de nación al que la universidad debe contribuir, y tampoco puede alejarse de la educación básica, tal como plantea el problema Boaventura de Sousa Santos.¹⁰

Sin embargo, la defensa de la universidad pública como espacio de creación y recreación de conocimientos, en las últimas dos décadas, ha sido fuertemente cuestionada desde dos lugares opuestos: el primero, por las políticas neoliberales que no asumen el conocimiento como un bien público sino como mercan-

⁷ Simón Rodríguez, “Sociedades americanas en 1828”, en *Obras completas*, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, T. I, p. 243.

⁸ Baste subrayar la afirmación del pedagogo italiano Francesco Tonucci para quien el fracaso de las escuelas que han definido su sentido a partir de enseñar a leer y a escribir, se mide porque los educados en ellas leen muy poco y casi no escriben.

⁹ Es importante retomar aquí la distinción establecida por Arturo Andrés Roig entre “giro lingüístico” y giro habléstico” que propone como el regreso de la filosofía a la cotidianidad. Cfr. Horacio Cerutti Guldberg, *Filosofando y con el mazo dando*, Biblioteca Nueva-UACM, España, 2009.

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, UNAM-CICyH, México, 2005.

cía, con derechos de reproducción cuya más nítida expresión es el contrato de investigación que derivará en patentes y grandes ganancias cuando el conocimiento ingrese al mercado. El segundo espacio desde donde se ha cuestionado a la universidad pública es el de los movimientos sociales que la enfocan como una institución de herencia colonial y, por tanto, colonialista, cuyo lugar de espacio privilegiado vinculado con el poder no le permite por sí misma abrirse, si se le permite la expresión, a las ciudades reales. En el fondo de estas dos críticas se pone sobre la mesa el tipo de relación entre la universidad y la sociedad. ¿A quiénes y cómo debe responder la universidad?

LEGITIMIDAD DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Para Boaventura de Sousa Santos es claro que este problema, con las dos aristas arriba expuestas, pone en cuestión la legitimidad de la universidad. En este sentido la crítica a la ciudad letrada debe enfocarse más bien desde la ciudad real, los ciudadanos de a pie, los excluidos de siempre, *la plebe*, y no desde el circuito económico, político y del que la ciudad letrada ha formado parte. El vínculo reclamado por el sector productivo a la universidad debe provenir de otra forma de concebirlo capaz de traspasar el sentido de las relaciones mercantiles, en la que su objetivo fundamental no sea el enriquecimiento inmoral y el saqueo depredatorio de la naturaleza sino el de generar nuevas

tecnologías acordes con una perspectiva ecológica para todos.

Al mismo tiempo, si las universidades no reconocen la originalidad de las sociedades americanas, que siguiendo a Simón Rodríguez son originales hasta en su pobreza,¹¹ es decir, desde sus necesidades, no habrá conocimientos pertinentes para ellas y su legitimidad seguirá cuestionada.

Horacio Cerutti ha insistido en diversos lugares en la democratización del saber y en la recuperación de la responsabilidad ciudadana del conocimiento, incluyendo al filosófico.¹² Pensar tiene una dimensión pública, porque no se piensa para sí, porque el pensar mismo es la expresión de un legado cultural que recibimos a través de las lenguas, de los hábitos, de las costumbres, de la memoria de larga duración, de la economía de las palabras, del orden de los signos, de las instituciones resquebrajadas y puestas en cuestión. El problema es que la ciudad letrada ha fungido como el lugar de legitimación del orden, de los saberes paradigmáticos que ha asumido y defendido como la Verdad, pero al mismo tiempo ha sido un espacio desde donde se han cambiado los paradigmas, por una exigencia externa. Este carácter crítico *en y desde* las universidades públicas es irrenunciable.

¿RECONSTRUCCIÓN O REINVENCIÓN DE LA UNIVERSIDAD?: HACIA LA PLURIVERSIDAD

¿Es posible entonces proponer la reconstrucción de la ciudad letrada, cuya legitimidad devenga

¹¹ Simón Rodríguez, *Sociedades americanas*, Imprenta El Mercurio, Lima, 1842, p. 97, edición facsimilar.

¹² Horacio Cerutti G., *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. CCYDEL-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México, 2000. *Configuraciones de un filosofar sureño*, etc.

de la relación con la ciudad real o con las comarcas orales? La *reconstrucción* se nos antoja como un rehacer a la universidad con sus componentes. La metáfora arquitectónica no nos ha resultado del todo adecuada en tanto que lo que debe cuestionarse es la relación de las universidades con poderes locales, nacionales e internacionales. No obstante sería irrenunciable que sean espacios públicos, porque como afirma Simón Rodríguez “los conocimientos son *propiedad pública*”. Por tanto, la reconstrucción es insuficiente, de lo que se trata es de *reinventar* a las universidades, reinventar el orden de los signos, reinventar las formas de innovar los conocimientos, de pensar y ejercer otras formas de poder entre lo cual se debe cuidar el ensanchamiento innecesario

del aparato burocrático que no se reproduce más que a sí mismo. De lo que se trata es de reinventar el campo epistemológico. Para ello creemos necesaria la incorporación de otros territorios epistemológicos cuyo sentido devenga del *ethos* cultural al que pertenecen y a los cuales debe responder cada universidad pública.

En este sentido proponemos la reinención de los espacios universitarios, es decir, anclada en sus ciudades reales y en sus comarcas orales, poner en cuestión la misma distinción entre ciudad letrada y ciudad real, entre voz y letra, entre habla y lengua, entre gramática y prosodia, es decir, en un sentido más profundo, reinventar el horizonte epistemológico colonial heredado por occidente. 

Defender la Universidad. Entre imposiciones mercantiles y utopía académica¹

DANIEL BENSÂID²

¹ Este texto apareció publicado originalmente en la página WEB de la revista *Viento Sur*, el 21 de septiembre de 2009, corresponde a un artículo publicado originalmente en el n.º 3 (nueva serie) de *Contre-Temps*, 3.º trimestre de 2009. Se había tomado ya la decisión de incluirlo en esta revista cuando nos hemos enterado de la sensible muerte de su autor, el día 12 de enero de 2010. Sirva esta publicación como un sentido homenaje. La traducción fue obra del equipo de redacción de *Viento Sur*.

² (Toulouse, Francia, 1946, París, Francia, 2010) fue uno de los dirigentes estudiantiles de Mayo 68. Profesor de Filosofía en la Universidad París VIII y director de la revista *Contre-Temps* es autor de una extensa obra filosófica y política que incluye más de treinta libros y centenares de artículos. En castellano se han publicado *Cambiar el mundo* (2002), *Marx intempestivo* (2003), *Clases, plebes*,

RESUMEN

En este artículo el autor entabla una doble discusión al plantear la defensa de una universidad abierta a la sociedad, la cual a través de las movilizaciones estudiantiles de las décadas de los sesenta del siglo anterior se ensayó como modelo, por ejemplo, en la Universidad Crítica de Berlín, la Universidad Negativa de Trento y la Universidad Roja de París. El autor discute, por un lado, la ofensiva que los autores conservadores han llevado a cabo en la Universidad al mediatizar la noción de autonomía y entenderla como una ruptura del compromiso del Estado de subsidiarla económicamente y avanzar en la consideración del conocimiento como una mercancía. Por otro lado, enfatiza que los grandes heréticos (a saber Bourdieu, Foucault y Derrida) al intervenir en esta polémica y pronunciarse contra la especialización técnica han reducido el concepto de la Universidad al ámbito de las Humanidades, como si ésta no debiera incluir los demás saberes, como los de las ramas técnicas y administrativas, lo cual sólo acrecenta las divisiones entre el personal universitario.

PALABRAS CLAVE

Autonomía universitaria, heteronomía universitaria, universidad francesa, masificación de la universidad, fuerzas extra-académicas, Proceso de Bolonia.

Después de la aprobación en el verano de 2007 de la ley LRU, llamada de “autonomía de las universidades”, muchos universitarios, prefiriendo ignorar el carácter orwelliano de la retórica sarkozysta, han confundido amablemente la palabra y la cosa: en el mundo de Sarkozy, la autonomía es heteronomía; y la ley Pécresse, la autonomía contra la autonomía: menos poder pedagógico para los enseñantes, más poder burocrático y administrativo, mayor dependencia de la financiación privada y de los dictados del mercado. Hace más de diez años, el Areser denunciaba la confusión entre autonomía concurrencial y libertad académica: “Invocar la autonomía de las universidades se ha vuelto hoy un arma administrativa para justificar la ruptura del compromiso global del Estado y para dividir a los establecimientos concurrentes entre sí desde el punto de vista de la distribución de los medios financieros”.³

AUTONOMÍA CON SALSA

BOLOÑESA

Pasado Mayo 68, los ministros Farre y Guichard manipularon la aspiración del movimiento contestatario en beneficio de una “adaptación de la Universidad a las necesidades de la economía capitalista”: “Las palabras clave de esta reconversión son la autonomía y la autogestión. Se trata de reducir el ‘cuerpo dentro del Estado’, que era la Universidad tradicional con sus prerrogativas, a una serie de unidades asociadas a las economías regionales, y de reconducir el movimiento estudiantil a un corporativismo provincializado”. La autonomía proclamada por los renovadores era un pretexto para “poner fin a la autonomía caduca de la Universidad liberal y para abrir la Universidad a sus usos patronales”.⁴ Éste era el significado, dicho en claro, de la seductora fórmula de “apertura a las fuerzas vivas de la nación”. De reforma abortada en reforma abolida, han tenido que pasar cuarenta años para conseguirlo. En ello estamos, con la ayuda de la Europa liberal y el proceso de Bolonia.

La Magna Carta adoptada en 1998 por los rectores de las universidades europeas, con ocasión del noveno centenario de la Universidad de Bolonia, recordaba todavía el principio fundador de una universidad que “de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza”. Ironía o cinismo, fue en Bolonia donde un año más tarde se inició el proceso de reformas, inspirado en el informe⁵

que abandonaba las universidades a las lógicas mercantiles: ¡Bolonia contra Bolonia!

El gran saqueo de las universidades procede directamente de este proceso que pretende crear “la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo”, iniciado hace diez años de acuerdo con la “estrategia de Lisboa” de la Unión Europea. En otoño de 2007, una mezcla de presidentes reformadores exultaba: “la puesta en marcha del conjunto de nuevas disposiciones provoca un nuevo impulso en nuestros establecimientos y la comunidad universitaria se ha movilizado rápidamente para traducirlos en perspectiva de progresos decisivos, para nuestros estudiantes y para nuestros equipos de investigación”.⁶ Después, ¡la movilización cambió de campo! Aun suponiendo que estos presidentes hubieran sido tan ingenuos de creer conseguir, gracias a su gran poder personal, un equilibrio entre el servicio público y las exigencias del mercado, las reformas del estatuto de los enseñantes investigadores, del contrato doctoral y la masterización han puesto las cosas en claro. El jurista Olivier Beaud ha resumido bien el sentido del texto ministerial: contribuye a “una muerte lenta de la universidad francesa, porque aspira a transformar a los universitarios en empleados de la universidad, sujetos a los administradores profesionales”.⁷ Bajo la cobertura de autonomía se instituye, como en el caso de la reforma hospitalaria, una doble heteronomía autoritaria de la universidad, ante el encuadramiento adminis-

multitudes (2005), *Resistencias* (2006), *Troshismos* (2006) y *Elogio de la política profana* (2009).

³ Arcser

(Asociación de reflexión sobre las enseñanzas superiores y la investigación), *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une Université en péril* [Algunos diagnósticos y remedios urgentes para una Universidad en peligro], París, Liber-Raisons d’agir, 1997, p.21. Entre los universitarios consultados por este diagnóstico figuraba... Laurent Bastch, actual presidente de la Universidad de París Dauphine y celoso defensor de la ley LRU.

⁴ Daniel Bensaïd y Camille Scalabrino, *Le deuxième souffle. Problèmes du mouvement étudiant* [El segundo aliento. Problemas del movimiento estudiantil], París, Cahiers rouges Maspero, 1969, pp. 46-48.

⁵ “Por un modelo europeo de enseñanza superior”, encargado el año anterior a Jacques Attali por Claude Allègre.

⁶ *Le Monde*, 15 de noviembre de 2007. Hay que decir una y otra vez, escribía dos días más tarde Alain Renaut, que una sociedad modernizada es una sociedad en la que el Estado sabe imponer ciertos límites a su potencia, a la potencia pública, y donde, de cada

una de estas limitaciones, surge un sector más autogestionado" (*Le Monde*, 17 de noviembre de 2007). Los huelguistas obstinados, desde presidentes universitarios al personal Biatoss, tal vez aprecien las delicias de esta versión pécressiana [Pécrese nombre del ministro autor de la ley LRU] de la autogestión.

⁷ *Le Monde*, 3 de febrero de 2009.

⁸ Guy Debord, *Œuvres* [Obras], Quarto Gallimard, 2006, p. 733.

⁹ Aringoli, Caella, Corradi, Giardullo, Gori, Montefusco, Monella, *Studiare con lentezza*.

L'università, la precarietà et il ritorno delle rivolte studentesche [Estudiar con lentitud. La universidad, la precariedad y el retorno de las revueltas estudiantiles], Edizioni Alegre, Roma, 2006.

¹⁰ Judith Carreras, Carlos Sevilla, Miguel Urban, *¿o-Universidad, Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Madrid, 2006.

¹¹ *Le deuxième souffle* [El segundo aliento], *op. cit.*

trativo y ante el imperio de los mercados.

DE LA NUEVA MISERIA EN EL MEDIO ESTUDIANTIL

El folleto situacionista *De la miseria en el medio estudiantil*, expresión de un profundo malestar del medio estudiantil, prefiguraba en 1966 el levantamiento del 68. Mostraba el rechazo de una parte de los estudiantes, beneficiarios de esta primera secuencia de masificación de la enseñanza superior, a convertirse en los nuevos perros guardianes de la burguesía o en los ideólogos de un Occidente atascado en sus guerras coloniales. Guy Debord era categórico: "de acuerdo: no nos interesan los estudiantes en cuanto estudiantes; su presente y su futuro planificado son igual de despreciables".⁸

Las cosas han cambiado mucho. La mayor parte de los estudiantes no se sienten hoy día como "intelectuales en devenir", acumulando en la Universidad capital simbólico. Ésta puede ser una de las razones de que la movilización estudiantil fuera mucho más masiva en 2005 contra el contrato de primer empleo (CPE) que en la primavera de 2009 contra las medidas de aplicación de la LRU. Según un colectivo de estudiantes italianos, la evaluación de los estudios según una unidad de medida de tiempo (el crédito europeo ECTS) configurara un prototipo ideal de estudiante.⁹ La aceleración e intensificación de los ritmos de estudio, la introducción de clases obligatorias y la multiplicación de

cursos, seminarios y exámenes, pretende "la sujeción disciplinaria al mercado de trabajo y la reducción de la condición estudiantil al estatus de precario en formación".¹⁰ Un número creciente de estudiantes, obligados a ganarse la vida, son ciertamente estudiantes a tiempo parcial o intermitentes de la universidad, cada vez más numerosos en apuntarse en los comedores para pobres, mientras la prostitución estudiantil alcanza proporciones preocupantes.

El proceso de sujeción de los estudios y de los estudiantes a las órdenes del mercado de trabajo empezó desde los años 1960 con la primera masificación de la Universidad. La lógica de las metamorfosis universitarias era ya claramente perceptible: "El ritmo de innovación tecnológica, el crecimiento constante de las necesidades de mano de obra cualificada ponen de relieve el papel de la Universidad y de la Escuela en el desarrollo de las fuerzas productivas. Pero esta función está indisociable y contradictoriamente ligada a la perpetuación de las relaciones capitalistas de producción por medio de la difusión de la ideología burguesa que las disimula a los ojos de los futuros explotados".¹¹ Se intensifica entonces la tensión "entre el nivel de formación requerido por el desarrollo de las fuerzas productivas y el nivel de formación que exige el mantenimiento y la reproducción de las relaciones jerárquicas en la empresa y de las relaciones de explotación en la sociedad en general; de ahí, la selección, la especialización temprana, la orientación forzada, la formación por

migajas". La resonancia del libro de Bourdieu y Passeron, *Les Héritiers Les Étudiants et la culture*. Coll. Le Sens Commun, éd. de Minuit, Paris, 1964, hay edición en español, México: Siglo XXI Editores, 2004, 182 pp.), así como los tumultuosos debates en el seno de un sindicalismo estudiantil en busca de legitimidad tras su gran periodo de radicalización contra la guerra de Argelia, sobre la posibilidad o no de suprimir división técnica y división social del trabajo, muestran esta gran mutación estudiantil.

La Universidad estaba confrontada a las contradicciones explosivas resultantes de un trabajo altamente socializado y de la integración masiva del trabajo intelectual en el proceso de producción, tal como las vislumbraba Marx en los *Manuscritos de 1857-1858*: "A medida que se desarrolla la gran industria, la creación de la riqueza real depende menos del tiempo de trabajo empleado que de la potencia de los agentes puestos en movimiento durante el tiempo de trabajo, lo cual no guarda ninguna relación con el tiempo de trabajo inmediatamente gastado para producirla, sino que depende sobre todo del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología, o dicho de otra manera, de la aplicación de la ciencia a la producción".¹² La cuantificación mercantil y monetaria del trabajo intelectual proletariado se vuelve cada vez más problemática y cargada de contradicciones, a las que se esfuerzan en responder con procedimientos de evaluación al cual más grotesco, aplicados al trabajo universitario y a la investigación

así como al trabajo médico y hospitalario. Pretenden cuantificar lo incuantificable y medir lo incommensurable atribuyendo un valor mercantil individual a un conocimiento que es resultado de un trabajo social altamente cooperativo.¹³

La contradicción inherente a la doble función de la Universidad –por una parte, contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas por la producción y transmisión de conocimientos; por otra, a la reproducción de las relaciones de producción por su adaptación a la división del trabajo y por la difusión de la ideología dominante– ha producido grandes movilizaciones, en 1968, en 1986 (contra la ley *Devaquet*), y después, de forma acelerada, en 2005 (contra la CPE), 2007 (contra la LRU), 2009 (contra las reformas Darcos/Pécresse). Las reformas en curso se inscriben en el marco del proceso mundializado de privatización generalizada del mundo y de bulimia capitalista que hace mercancía de todo, de los servicios, del saber, de la vida. Desde 1998, la OCDE estimaba que "el sistema de enseñanza debe esforzarse en acortar su tiempo de respuesta, utilizando fórmulas más flexibles que las de la función pública". En 2002, el *Forum Estados Unidos/OCDE* sobre el "mercado de servicios de enseñanza" (*¡sí!*) concluía que "el comercio de servicios educativos no es una excrescencia accidental a la hora de enriquecer la educación por medio del intercambio internacional, sino que se ha convertido en una parte significativa del comercio mundial de servicios". En fin, en 2004, el infor-

¹² K. Marx, *Grundrisse*, II, Paris, Editions sociales, 1980. Ver a este respecto Ernest Mandel, *Les étudiants, les intellectuels et la lutte de classes* [Los estudiantes, los intelectuales y la lucha de clases], París, La Brèche, 1979.

¹³ Ver en este sentido en la web www.contretemps.eu, los "Pequeños consejos a los enseñantes-investigadores que quieran superar su evaluación", por Grégoire Chamayou

¹⁴ Daniel Bensaid, *Les dépossédés* [Los desposeídos], París, La Fabrique, 2006.

¹⁵ *Le Monde*, 26 de febrero de 2009.

¹⁶ Péguy, *Oeuvres* [Obras], París, Pleiade Gallimard, tomo III, p. 315.

¹⁷ Se hace eco de ello el texto de Plinio Pardo, *Le principe d'Université* [El principio de Universidad], consagrado a "defender el derecho incondicional a la libertad de investigar y de enseñar": "La autonomía del pensamiento crítico, la responsabilidad ante ésta, y la exigencia ética de la que es indisoluble (la búsqueda de una vida que valga) requieren que se preserve absolutamente en la Universidad una zona de actividad, de experimentación, de investigación y de enseñanza no finalistas: gratuitas, desinteresadas, no utilitarias, no funcionales, no rentables. Es la esencia de lo que se llama Universidad". Libro que aparecerá en otoño de 2009 en Éditions Lignes. Una primera versión está disponible en la web de este editor.

¹⁸ Ver web de París-8 filosofía: www.univ-paris8.fr.

me "Educación y formación" de la UNICE (Unión de confederaciones industriales y de empresas europeas) dictaba las exigencias patronales en materia de enseñanza: "Los empleadores creen que habría que conceder más importancia a la necesidad de desarrollar el espíritu de empresa a todos los niveles en los sistemas de educación y de formación. Es la condición previa para que los sistemas de educación y de formación contribuyan a hacer de la economía europea del conocimiento la más competitiva del mundo". La cuestión, ni más ni menos, es saber si el conocimiento y la educación son bienes comunes de la humanidad o si deben convertirse en mercancías como las demás.¹⁴ Si la Universidad es una componente inalienable del espacio público, o una empresa de producción sometida a la "economía del conocimiento".

HETERONOMÍA DESEADA

Las reformas gubernamentales han intentado hábilmente presentar la ley sobre la autonomía como la emancipación de una enseñanza superior tradicionalmente sometida a la tutela de un Estado jacobino centralizador. Ésta es la interpretación –ingenua o perversa– que ha querido dar Bruno Latour, nuevo converso al darwinismo universitario: "Se pueden encontrar todo tipo de defectos en la actual reforma, pero tiene la ventaja de que por fin se da el gusto a las universidades de pasar de su tutela y de comenzar a resolver sus asuntos por

sí mismas, recuperando las capacidades de investigación que se habían tenido que crear fuera de ellas mismas debido a su pesadez y su pasividad [...] Al final, las malas universidades desaparecerán, liberando recursos para las otras; no corresponde a la izquierda defender los privilegios de la nobleza de Estado".¹⁵

Pero la libertad académica, tanto de quienes enseñan como de quienes son enseñados, no se confunde con la autonomía. Puede haber autonomía sin libertad, y libertad sin autonomía. Contra el "partido universitario" y su corporativismo, Péguy sostenía que la Universidad "recibe mucho más verdadero apoyo de su exterior que de su interior", mal que les pese al "poder burocrático de la calle Grenelle, a los burócratas que pierden las letras (¡la princesa de Clèves!) sin alcanzar para nada la ciencia".¹⁶ Al hilo de sus metamorfosis, la dependencia material, administrativa e ideológica de la Universidad respecto a su exterior no ha dejado de reforzarse, sin que por ello su interior gane en vitalidad.

Frente a esta sumisión a la heteronomía mercantil, aparece la tentación de una utopía universitaria, cuya "comunidad" se consagraría a la cultura del saber de manera totalmente gratuita y desinteresada.¹⁷ Este ideal de desinterés, esta exigencia de una enseñanza tan "fundamental" como la investigación del mismo nombre, son ciertamente necesarias en sociedades en que la evolución de las capacidades de cada cual ante la evolución acelerada de los saberes y de las técnicas exige una base sólida

de conocimientos fundamentales más que especializaciones precoces con rendimientos efímeros. ¿No se inventó la bombilla eléctrica, se dice, como consecuencia de las investigaciones sobre la bujía? Habrá que declarar por tanto “la esencia” exclusiva de la Universidad y atribuirle el exorbitante privilegio de definir “la vida que valga”. ¿Dónde termina la autonomía y comienza el gueto, el encierro, la torre de marfil?

La Declaración de Independencia de las Universidades, iniciada por el departamento de Filosofía de París-8, muestra esta ambigüedad.¹⁸ Partiendo del principio de que “no hay obligaciones superiores en fuerza a las que el espíritu humano ejerce sobre sí mismo en forma de pensamiento”, afirma que el ejercicio de la independencia del pensamiento “no tiene otros límites que los que aseguren a los demás la posibilidad de probar, contrastar, evaluar la validez”. Proclama que “la Universidad define un espacio que rompe la continuidad con los espacios en que el orden está asegurado por las fuerzas públicas”, y concluye que “cualquier sociedad, cualquier Estado que contravenga estos principios, sería reputado de no tener Universidad”.

La defensa intransigente de la independencia universitaria parece seguir el camino contrario al de la contestación estudiantil de los años 1960. Con las consignas de Universidad Crítica (de Berlín), de Universidad Negativa (de Trento), de Universidad Roja (París), se intentaba sacar a la Universidad de sus cuatro paredes para abrirla a la sociedad. Ese fue entonces

nuestro ángulo de ataque contra la “línea universitaria” de un sindicalismo estudiantil que pretendía fundar una práctica sindical universitaria en base a la autonomía de la Universidad clásica. Si la defensa de los derechos universitarios, que forman parte de un espacio público crítico, es parte plena de la defensa de unas libertades democráticas cada vez más amenazadas, la “interrupción de la continuidad con los espacios en que el orden está asegurado por las fuerzas públicas” es muy relativa, desde el momento en que la Universidad es un servicio público bajo financiación pública.

La alternativa a esta dependencia consistiría en forzar hasta el límite la lógica de la autonomía financiera, lo que llevaría a cambiar una dependencia por otra. Se trata más bien de intentar establecer una especie de dualidad de poder y de legitimidad dentro de la misma institución: rechazar que el Estado se meta en lo que no le concierne e invada la autonomía pedagógica; y abrirse en cambio a todos aquellos a quienes afecta, tanto a estudiantes y personal no docente como a los demás interlocutores posibles fuera del ámbito universitario. Al precio, desde luego, de provocar divisiones y oposiciones en el seno de la mítica “comunidad universitaria”, cuya supuesta unidad escamotea todo tipo de divisiones sociales y de desacuerdos políticos que la atraviesan. Cuando cada vez más enseñantes e investigadores son llamados a vivirse como asalariados de la empresa universitaria, lo que escribían Bourdieu y Passeron a propósito de los estudian-

tes vale para el conjunto de esta “comunidad” imaginaria: “Más parecido al agregado sin consistencia que al grupo profesional, el medio estudiantil presentaría todos los síntomas de la anomia si los estudiantes no fuesen más que estudiantes y no estuvieran integrados en otros grupos (familia o partidos)”.¹⁹

¿Para quién y ante quién compromete a la Universidad, como componente del espacio público (o como “espacio público opositor”),²⁰ el principio de responsabilidad falazmente proclamado por la ley LRU? En los años 60, el proyecto de Universidad Crítica de Berlín, inspirado en la Escuela de Frankfurt, recordaba que la legitimidad del saber no reside en el saber mismo, sino en sus funciones sociales; y que “el trabajo científico es inconcebible sin una reflexión libre sobre las condiciones políticas de ese trabajo y sin una definición crítica y práctica del lugar de la Universidad en la sociedad”. En el apogeo de sus luchas reivindicativas estudiantiles, el movimiento estudiantil se manifestaba en 1963 en París bajo la pancarta: “La universidad que queremos es la de todos los trabajadores”.

Una universidad de más de dos millones de estudiantes (¡31 millones en el conjunto de países afectados por el proceso de Bologna!) no puede concebirse como una universidad de élite, o como un santuario de gratuidad en un océano de competencia encarnizada y de cálculo egoísta. Con la segunda masificación de los años noventa, el lugar de las disciplinas clásicas se ha reducido en benefi-

cio de numerosas ramas técnicas o administrativas, especializadas y “profesionalizadoras”.²¹ Sería más erróneo que nunca tomar la parte por el todo y confundir las únicas “Humanidades” de antaño con la Universidad en su conjunto, corriendo el riesgo de aislar a las “Humanidades” de los otros saberes, y de introducir nuevas divisiones entre personales universitarios. Después de todo, la actividad de pensamiento es sólo una de las modalidades de la actividad humana y de la producción social de los saberes. No podemos imaginar el futuro de la Universidad según el modelo de una vasta UFR [*Unité de Formation de Recherche*, componente del sistema universitario francés que asocia departamentos de formación y laboratorios de investigación] de artes y filosofía, y los propios estudiantes de artes o de filosofía no pueden vivir sólo de belleza, de conceptos y de agua fresca.

Por el contrario, intentando considerar las cosas con realismo, el *Areser* asignaba a la Universidad la doble tarea de formar “ciudadanos instruidos” pero también “trabajadores competentes”, con “verdadera formación y verdaderos diplomas”. Los autores reconocían haberse metido en “el terreno de la política, hasta el punto de sustituir, al menos sobre el papel, a las instancias ejecutivas y legislativas y haber actuado como legisladores”. Pretendían hacerlo, desde luego, “estrictamente como intelectuales autónomos”. Equivalía a reconocer la heteronomía del campo universitario, al tiempo que reivindicaba la autonomía del intelectual en nombre del cientifi-

¹⁹ P. Boudieu y J.-Passeron, *Les Héritiers...* [Los herederos], París, Minuit, 1964, p. 60.
²⁰ Según la fórmula de Oskar Negt. Ver el dossier “Fuego en la universidad”, en el n° 11 de la *Revue internationale des lettres et des idées*, mayo 2009.

²¹ Ver Christophe Charle y Charles Soulié (dir.), *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe* [Los estragos de la modernización universitaria en Europa], París, Syllepse, 2007.

cismo de su trabajo para sostener la propuesta de una “autogestión racional del sistema de enseñanza”.²² ¿Una ambición delirante? –se preguntaban los autores. El infierno liberal está empedrado de las mejores intenciones democráticas: cuando las relaciones de fuerzas juegan a favor del capital, la patronal dicta los criterios de competencia y determina el valor de los diplomas. La soñada autogestión racional se transforma entonces en pesadilla burocrática, bajo la doble tutela del Estado y de los mercados.

¿UNIVERSIDAD ABIERTA O CERRADA?

Péguy oponía el “fuera” de la Universidad, el viento de la alta-mar social, a su “dentro” confinado y polvoriento. En 68 nosotros queríamos la apertura a la sociedad, en nombre del necesario paso “de la crítica de la Universidad burguesa a la crítica de la sociedad capitalista”. Con la contra-reforma liberal y el deterioro de las relaciones de fuerzas, esta apertura a la vida se ha pervertido en apertura al mercado.

Geoffroy de Lagasnerie recuerda que “los grandes heréticos” (Deleuze, Foucault, Derrida, Bourdieu), favorecieron en los años sesenta la insurrección de los saberes contra el conservadurismo institucional universitario o contra la máquina de reproducir herencia y herederos. Al cambiar los vientos de la reforma, a final de los años setenta defendieron la restauración de las prerrogativas de la fortaleza universitaria frente al asalto concurrencial de los

medios de comunicación y de los doctrinarios.²³ Situando la fuente del pensamiento crítico y creador tan pronto fuera como dentro del espacio universitario, habrían contribuido a perpetuar el torquete infernal “dentro/fuera” en lugar de cuestionarlo. Estas oposiciones entre el interior y el exterior, la ciencia y la opinión, el trabajo y la impostura, repiten hasta el infinito la escena original de la confrontación entre el filósofo y el sofista.

Enfrentando a Bourdieu con Bourdieu, Lagasnerie ve en su defensa tardía de la institución –ese “gesto crítico vuelto en su contrario”– una reacción corporativa ante la amenaza de decadencia y de desclasamiento del cuerpo enseñante. Se supone que el “derecho de entrada”, inherente a la autonomización del campo universitario, garantizaría un espacio de discusión donde la verdad científica es capaz de emerger gracias al reconocimiento de los semejantes. Para Lagasnerie, esto sería subestimar el efecto de reproducción social ligado a criterios de evaluación que mezclan títulos y competencias, fetichizan el diploma, reconducen el círculo vicioso del reconocimiento mutuo (santificado hoy día por la bibliometría y la contabilidad de las citas). El juicio de los semejantes es más el de los “reproductores sobre los productores”, que el de los productores sobre los productores; y el proceso de autonomización de la institución va acompañado de efectos de censura, de connivencia, de profesionalización y de cierre a una legitimidad bajo garantía estatal. Es el Estado quien,

²² Areser, *op. cit.*, pp. 9 y 10.

²³ Geoffroy de Lagasnerie, *L'empire de l'université* [El imperio de la universidad], París, Amsterdam, 2007. Lagasnerie recuerda también el contexto intelectual de este giro: el poderoso ascenso de un *marketing* filosófico que viene ilustrado por los “nuevos filósofos” (Deleuze), la proliferación de “obras de opinión” en detrimento del trabajo serio (Foucault), la promoción de “productores desclasados” sustraídos al juicio de sus semejantes (Bourdieu).

en última instancia, traza la frontera entre el dentro y el fuera del espacio universitario.

La crítica parece pertinente, pero no tiene lo suficiente en cuenta el contexto de la lucha y de la resistencia. De manera que la conclusión en forma de “elogio de la heteronomía” vuelve a caer en la oposición simplista que pretendía superar: cuando la Universidad “favorece los saberes conservadores”, son “los excluidos, los rechazados a los márgenes” quienes estarían en las mejores condiciones para “introducir innovaciones heréticas”. Como si los conservadurismos, los efectos ideológicos, las rutinas no operasen también “fuera”, como si “la insurrección de los saberes sometidos”, predicada por Michel Foucault sólo pudiera estallar fuera, y como si la producción social de saberes no tuviera múltiples fuentes y recursos, entre los que se incluye en especial los de la universidad, a condición de oponerse paso a paso a la lógica dominante, en materia de programas, de pedagogía, de división del trabajo.

Inspirado en una conferencia dada en 1998, el ensayo de Derrida sobre *La Universidad sin condiciones*, parece orientarse en una dirección opuesta, declarando de entrada su “fe en la Universidad” y “en las Humanidades de mañana”.²⁴ Debería reconocerse a la Universidad “una libertad incondicional de cuestionamiento y de propuesta, o más aún, el derecho a decir públicamente todo lo que exige un pensamiento de la verdad”, porque “hace profesión de verdad” y “promete un compro-

miso sin límite con la verdad”. Derrida sabe que esta idea de verdad se presta a muchas polémicas, pero eso se discute, lo dice él, justamente “de manera privilegiada” en la Universidad. Este privilegio de origen incierto es concedido específicamente dentro de la Universidad a los “departamentos que pertenecen a las Humanidades”. Habría por tanto en la Universidad un *sancta sanctorum* donde residiría el alma de la verdadera institución, “un último lugar de resistencia crítica”, un santuario protector del “principio de resistencia incondicional” a todos los poderes estatales, económicos, religiosos, que “limitan la democracia por venir”.

Derrida reconoce que esta “independencia incondicional”, concebida como “una especie de soberanía, un especie muy original, una especie excepcional de soberanía”, nunca ha existido. Como soberanía “por venir”, sin embargo, constituiría una clase de horizonte regulador necesario para distinguir “la Universidad *stricto sensu*” de todas las instituciones de enseñanza y de investigación “al servicio de intereses económicos de todo tipo”. Esta universidad *stricto sensu* corre el gran riesgo de mostrarse muy restrictiva y de rechazar a su exterior muchas producciones, transmisiones y prácticas de los saberes.

Cuando el proceso de Bolonia apenas se iniciaba, la alerta lanzada por Derrida no dejaba de ser lúcida y pertinente. Ya que “algo” estaba “llegando a la Universidad” clásica-moderna y a sus humanidades, algo que “trastorna sus definiciones”, de igual manera que “algo

²⁴ J. Derrida, *L'université sans condition* [La universidad sin condiciones], París, Galilée, 2001.

grave” estaba también “llegando a lo que llamamos trabajo”. Derrida se apresuraba a precisar que se trataba de defender la Universidad, “no para encerrarse en ella”, sino para “encontrar el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por las nuevas técnicas de comunicaciones, de información, de archivo y de producción del saber”. Pues él dudaba de que “nunca se haya sabido identificar un dentro de la Universidad, esto es, la esencia propia de la Universidad soberana”. La limitación de poder decir públicamente todo lo que se crea verdadero, pero “sólo en el interior de la Universidad”, en efecto, “nunca ha sido mantenida y respetada, ni de hecho ni de derecho”. Y la transformación del ciberespacio público la hace aún más “arcaica e imaginaria que nunca”.

No por ello, insistía, sin embargo, Derrida, este espacio académico debe dejar de subsistir “simbólicamente protegido por una especie de inmunidad absoluta, como si su interior fuese inviolable”. La sutileza del “como si...” permite esquivar la contradicción sin superarla. La Universidad ideal “por venir” “sería la que siempre habría debido ser o pretendido representar, esto es, desde su principio y en principio, una cosa y una causa autónoma, incondicionalmente libre en su institución, en su palabra, en su escritura y en su pensamiento”. Por lo que esta idea debe “ser profesada sin cesar, y sin que nos impida dirigirnos al exterior de la Universidad”. Dirigirnos para dar, ¿pero también para recibir?

Dentro/fuera, ¿no salimos de ahí! En su frontera incierta, “la

Universidad está en el mundo que ella intenta pensar”. No es, por tanto, ni fuera ni dentro, sino “en esa frontera donde debe negociar y organizar su resistencia. Y asumir sus responsabilidades. No para encerrarse y para reconstruir el fantasma abstracto de soberanía, cuya herencia teológica o humanista tal vez deberá deconstruir, o al menos comenzar a hacerlo. Sino para resistir efectivamente aliándose con fuerzas extra-académicas”.²⁵ Porque “la Universidad sin condiciones no se sitúa necesaria ni exclusivamente en el recinto de lo que hoy día se llama la Universidad: busca su lugar en cualquier parte donde esta incondicionalidad puede anunciarse”.

¿A QUÉ SE DA HOY DÍA EL NOMBRE DE UNIVERSIDAD?

Se plantea, por tanto, la cuestión de qué se entiende hoy por Universidad, y de su especificidad respecto a las escuelas, institutos, colegios y otras instituciones a cargo de la transmisión de los saberes y de las técnicas. Para defender la Universidad, existe la gran tentación de reducir su perímetro a las “humanidades”, aunque se amplíen a las “humanidades por venir” propuestas por Derrida, y “externalizar” todo tipo de ramas y de formación, con el riesgo de reforzar una división arbitraria entre “mundo del espíritu” y saberes prácticos.

“Lo que en Francia, por comodidad, por hábito y por imitación de los países vecinos, se denomina la Universidad no existe realmente, si damos a esta palabra el sen-

²⁵ *Ibid.* p. 78.

tido que tiene en la mayor parte de los países de Europa. Fuera de Francia, una Universidad es en general una institución enciclopédica que dispone de un real margen de maniobra en materia de personal y de presupuesto” y “se sitúa en un entorno de concurrencia relativa”, recordaba el *Areser*,²⁶ inquietándose de que, “por el hecho de su especialización relativa –que viene a remitir a aberraciones ligadas a los conflictos políticos posteriores a Mayo 68 en las antiguas facultades–, las universidades francesas, como establecimientos supuestamente autónomos, se presentan con armas desiguales en el mercado de las formaciones” (*sic*). Los autores concluían, sin embargo, con la necesidad de organizar la resistencia apoyándose en lo que podía sobrevivir de independencia académica: “Con el hundimiento de este lugar de concurrencia y de cuestionamiento de los saberes que sigue siendo todavía la enseñanza superior, desaparecerá una forma irremplazable de espíritu crítico y cívico, de espíritu cívico crítico, atrofiando cualquier reflexión general capaz de superar los límites de las especializaciones disciplinarias y de las competencias económica-

mente funcionales, y privando a una parte de la juventud de esta distancia crítica respecto a su destino social que es la condición de una vida cultural instruida y de una participación activa en la democracia”.

Para defender esta distancia crítica, mejor que aislarse en la ciudad universitaria prohibida, sería necesario aliarse con las “fuerzas extra-académicas” de las que habla Derrida. ¿Pero cuáles? Contra los imperativos mercantiles y los controles burocráticos, las fuerzas críticas en el seno de la Universidad deberían intentar ligarse con todos los núcleos de producción de conocimiento: movimientos sociales, sociedades, clubes, editores, librerías independientes, para cooperar a la reconfiguración de un espacio público laminado por el horror económico de la lógica neo-liberal.²⁷ O dicho de otra forma, oponer una heteronomía cooperativa libremente elegida a la heteronomía mercantil impuesta, asumir con la claridad las “ramificaciones exteriores” que, según Foucault, conectan la universidad, no sólo con los campos mediáticos, editoriales, militantes, sino también con el campo social y el campo político.

²⁶ *Areser*, *op. cit.*, p. 13.

²⁷ Ver Wendy Brown, *Les habits neufs de la politique mondiale* [Los nuevos hábitos de la política mundial], París, Les Prairies ordinaires, 2007.

Para leer sobre...

los intelectuales, las humanidades y la universidad*

- Altamirano, Carlos (2008) *Historia de los intelectuales en América Latina I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Madrid, Katz, 587 págs.
- Charle, Christophe (2000) *Los intelectuales en el siglo XIX. Precursores del pensamiento moderno*, Madrid, Siglo XXI de España, 243 págs.
- Derrida, Jacques (2002) *Universidad sin condición*, Madrid, Mínima Trotta, 77 págs.
- Domínguez Martínez, Raúl (2007) *Panorama general de la investigación en institutos y centros de humanidades de la Universidad Nacional durante el siglo XX*, México, Miguel Ángel Porrúa / SES-UNAM, 407 págs.
- Donoghue, Frank (2008) *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Nueva York, Fordham University Press, 180 págs.
- Follari, Roberto A. (2008) *La selva académica: los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 112 págs.
- Goldfarb, Jeffrey C. (2000) *Los intelectuales en la sociedad democrática*, Madrid, Cambridge University Press, 287 págs.
- Gould, Stephen Jay (2003) *Érase una vez el zorro y el erizo: las humanidades y la ciencia en el tercer milenio*, Barcelona, Crítica, 334 págs.
- Leal Carretero, Fernando (2008) *Ensayos sobre la relación entre la filosofía y las ciencias*, México, Universidad de Guadalajara, 461 págs.
- Menand, Louis (2010) *The Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University*, Nueva York, W.W. Norton & Company, 174 págs.
- Nussbaum, Martha C. (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Andrés Bello, 357 págs.
- Nussbaum, Martha C. (2010) *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, New Jersey, Princeton University Press, 178 págs.
- Ruiz Arriola, Claudia (2000) *Tradición, Universidad y Virtud: Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, España, Ediciones Universidad de Navarra, 326 págs.
- Snow, C.P. (2000) *Las dos culturas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 159 págs.
- Terrén, Eduardo (1999) *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos/Universidade Da Coruña, 314 págs.
- Vélez de la Calle, Claudia, Antonio Arellano y Alberto Martínez (eds.) (2002) *Universidad y verdad*. Barcelona, AnthroposEditorial.
- Winock, Michel (2010) *El siglo de los intelectuales*, Barcelona, Edhasa, 1046 págs.

* Selección realizada por Eduardo Ibarra Colado

El estudio del Sistema Universitario Mexicano ya cuenta con un valioso portal de información, el LAISUM*

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA

El Sistema Universitario Mexicano se ha constituido como un objeto de estudio cada vez más complejo, pues supone un conjunto dinámico de relaciones entre un elevado número de instituciones muy diversas por sus historias y condiciones locales, condición que pocas veces es reconocida en los programas gubernamentales. Por ello, la investigación en este campo representa un enorme desafío que enfrenta aún grandes obstáculos. A lo largo de los últimos años, los investigadores han avanzado en la búsqueda de enfoques y metodologías que posibiliten el análisis detallado de la heterogeneidad de un sistema que ha sido generalmente asumido como unitario y monolítico. Sin embargo, todavía falta mucho camino por recorrer para reconocer su diversidad interna y explicar los grandes contrastes que supone tanto a nivel regional como a lo largo del tiempo. Por otra parte, los encargados de diseñar las políticas y programas gubernamentales no han sido capaces de reconocer plenamente la complejidad interna de un sistema que se asume como nacional, pero que se mantiene inconexo y desarticulado. Así, tanto investigadores como

funcionarios se encuentran aún lejos de comprender a las universidades públicas mexicanas en su especificidad histórico-geográfica, lo que ha derivado en explicaciones demasiado generales en el primer caso, y en políticas homogéneas que desatienden tal diversidad en el segundo (Ibarra 2001; Cazés, Ibarra y Porter 2000, 2003; Cazés *et. al.* 2007).

Para superar esta situación, es necesario avanzar en el conocimiento del Sistema Universitario Mexicano atendiendo a su diversidad y complejidad. Sin embargo, no se cuenta aún con un sistema de información que rebase los aspectos cuantitativos que expresan sólo parcialmente la realidad de las instituciones y no son capaces de dar cuenta precisa de las situaciones específicas asociadas a sus procesos de conformación y cambio en el ámbito local. Es necesario construir un acervo de información que atienda también los aspectos cualitativos, pues ello permitirá apreciar las problemáticas específicas que enfrentan cada una de las instituciones en lo particular, identificando rezagos acumulados y asimetrías que generalmente se mantienen en el silencio. Ésta sería, sin duda, una mejor base para formular políti-

* Este texto se elaboró con el apoyo de la información contenida en el portal del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano: <http://laisum.uam.org/>.

cas y programas que tendieran a consolidar un sistema universitario nacional que facilitaría la complementariedad, la articulación y el trabajo conjunto.

Con la finalidad de atender esta carencia de información, fue creado el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), portal que se presentó públicamente el pasado 29 de abril de 2010 en la Universidad Autónoma Metropolitana. El LAISUM fue diseñado como un espacio de información y consulta para facilitar el conocimiento del Sistema Universitario Mexicano y de cada una de sus instituciones. Fue concebido como un gran depósito de información de distinta naturaleza (notas periodísticas, documentos y estudios, información bibliográfica, ligas, eventos, etc.). La organización de este acervo es flexible ya que permite consultas a partir de distintas dimensiones o temas, de regiones geográficas o de instituciones en lo particular. Con ello, el LAISUM se propone como

un medio para ampliar el acceso a la información, abonando a la transparencia y la rendición de cuentas.

Este Laboratorio se centra en el estudio de las universidades públicas mexicanas, pues reconoce su relevancia y peso específico en el conjunto de la educación superior. Para el periodo 2007-2008 el Sistema de Educación Superior estaba integrado por 2 mil 442 instituciones, 843 públicas y mil 599 particulares. Como se aprecia en la Tabla 1, en su conjunto atendieron a poco más de 2 millones 800 mil estudiantes, de los cuales cerca del 44 por ciento se concentraron en las universidades públicas federales y estatales del país.

Sin embargo, la relevancia de las universidades públicas va más allá del amplio segmento de la matrícula total que atiende; su importancia es fundamental para comprender el desarrollo moderno de México, pues ha sido pieza fundamental en el desarrollo científico-tecnológico nacional y en la preservación y difusión

TAB. 1. Estructura del Sistema de Educación Superior en México

Subsistema	Ins.	%	Matrícula	%
Instituciones públicas federales	4	0.16	383,626	13.63
Universidades públicas estatales	55	2.25	849,931	30.19
Institutos tecnológicos públicos	239	9.79	351,157	12.48
Universidades tecnológicas públicas	67	2.74	71,859	2.55
Universidades politécnicas públicas	31	1.27	17,264	0.61
Universidades públicas interculturales	9	0.37	3,950	0.14
Instituciones particulares	1,407	57.62	924,615	32.85
Centros públicos de investigación	27	1.11	3,280	0.12
Otras instituciones públicas	143	5.86	77,105	2.74
Total	1,982	81.17	2,682,787	95.31

Fuente: Rubio (2006); Tuirán (2008).

de la cultura y los valores que nos dan identidad como nación. Además, es innegable su contribución al desarrollo económico y a la difícil edificación de la democracia, así como a la solución de los problemas sociales que más afectan a la población.

El papel de las universidades seguirá siendo fundamental en el futuro del país. Ante las exigencias que se derivan de los procesos de integración económica a nivel internacional y de los desafíos asociados a la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, las universidades públicas mexicanas habrán de contribuir para edificar un proyecto de nación independiente, plural y diverso que proteja el buen vivir de la población. Para alcanzar esta transformación y estar a tono con los tiempos que vive el país, las universidades mismas tendrán que cambiar, lo que reclama una acción informada que sea capaz de contender con la diversidad y el detalle, escapando así a generalizaciones que pierden de vista la complejidad de un sistema lleno de matices y contrastes.

DE LOS APORTES DEL LAISUM

El LAISUM se comenzó a diseñar en julio de 2007 como parte del proyecto “Memorias, presente y utopías mexicanas para la recreación de la Universidad en el siglo XXI: reconocimiento de su entramado institucional y simbólico”.¹ En 2009 se sumó el proyecto “El sistema de universidades públicas mexicanas: del reconoci-

miento de su diversidad hacia la construcción de su geografía política”, ambos del Departamento de Estudios Institucionales de la UAM-Cuajimalpa. Se trata de un esfuerzo colectivo realizado por un equipo integrado por investigadores, asistentes de investigación, estudiantes de licenciatura y posgrado y alumnos de servicio social.

El Laboratorio representa un avance significativo si consideramos el acervo que ha logrado reunir y sistematizar, lo que evitará a los usuarios interesados invertir importantes cantidades de tiempo y energía que pueden ser mejor aprovechados en los procesos de interpretación, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas más urgentes que enfrenta cada universidad y el sistema en su conjunto. Además de los investigadores en el campo de los estudios sobre la universidad, el portal está dirigido a estudiantes, funcionarios gubernamentales, autoridades universitarias, políticos, reporteros, dirigentes sindicales, líderes de opinión y miembros de la sociedad civil preocupados por el estado y futuro de la educación, la ciencia y la cultura de nuestro país.

El LAISUM refleja un arduo trabajo tanto teórico, como metodológico, pues se estructura a partir de un sistema de categorías, subcategorías y dimensiones de análisis que rebasan la idea tradicional del “dato”, constituyéndose en una plataforma de información clasificada y sistematizada que facilita la consideración de los problemas más relevantes del sistema

¹ Proyecto apoyado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, bajo convenio 62244.

universitario y sus instituciones de manera integral y compleja. Se trata de un sistema de información inteligente que ha sido diseñado considerando los procesos de construcción de conocimiento y las necesidades de información de quienes los llevan a cabo.

Esta intención se tradujo en la estructura del Laboratorio que considera tres grandes secciones. La primera sección, denominada *Pulso Universitario*, fue diseñada para tomarle la presión a las Universidades Públicas Mexicanas. El mejor medio al alcance para tal propósito es la prensa nacional, pues ella registra diariamente los temas y problemas que se consideran relevantes, estableciendo con ello, de manera tácita, la agenda de debate del quehacer de la educación superior, la ciencia y la cultura.

La segunda sección, denominada *Geografía Política*, proporciona información que muestra la importancia de las condiciones locales y la historia como ingredientes indispensables para comprender la especificidad de las instituciones, los estados, las regiones y el país. Esta sección reúne y ordena un conjunto amplio de documentos institucionales que muestra sus rasgos de identidad a partir de dimensiones como la legislación, el modelo educativo, la planeación institucional, el presupuesto, el modelo de carrera académica, los contratos colectivos y la transparencia, entre otros.

Finalmente, la sección *U-2030* concentra la información gene-

rada a partir del año 2000 por el Programa de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas impulsado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la unam, en estrecha colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana. Se trata de un proyecto ambicioso para pensar a la universidad, sus problemas actuales y sus posibles futuros. A lo largo de la última década ha reunido a un amplio grupo de investigadores de todo el país para llevar a cabo distintos proyectos que ha dado lugar a una amplia producción editorial en la Colección Educación Superior del CEIICH. Como se señala en esta sección del portal, este proyecto ha estado animado por la convicción de “comprender la universidad que tenemos y que no nos gusta, a la vez de imaginar la universidad que queremos y a la que aspiramos.”

En suma, el LAISUM representa una iniciativa que se propone facilitar el conocimiento del Sistema Universitario Mexicano y sus instituciones, ello con la finalidad de propiciar su transformación para realizar ese proyecto de nación que permita la solución de los grandes problemas que enfrenta la sociedad. En ello el conocimiento es fundamental, pues no es posible caminar con los ojos cerrados y pretender no tropezar. La mirada atenta de los caminos recorridos será, por tanto, el mejor cimiento de la edificación de los caminos por recorrer.



REFERENCIAS

- CAZÉS, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.) (2000) *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomos I a IV, México, CEIICH-UNAM.
- CAZÉS, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coord.) (2003) *Geografía política de las universidades mexicanas: claroscuros de su diversidad*, México, CEIICH-UNAM.
- CAZÉS, Daniel, Eduardo Ibarra, José Gandarilla y Luis Porter (coords.) (2007) *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.
- IBARRA Colado, Eduardo (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM/ANUIES/UDUAL.
- RUBIO, Julio (coord.) (2006a) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TUIRÁN, Rodolfo (2008) *La educación superior en México: Perspectivas para su desarrollo y financiamiento*, México, SEP-SES, 62 págs.



La reconversión del sistema educativo¹

RAOUL VANEIGEM²

D'Holbach observó que la manera más segura de engañar a los hombres y de perpetuar los prejuicios es engañarlos durante la niñez.

Todo el pasado del niño no es más que la historia de las mentiras y los malos tratos a los que lo sometía una familia tradicionalmente tiránica y, hasta hace poco, enteramente ignara de la importancia que las primeras horas, los primeros meses y los primeros años de la vida tienen para las crías de la mujer y del hombre. La escuela se imponía la obligación de tomar el relevo de la infamia familiar para producir en cadena los neuróticos hinchados de saber y desprecio que construyeron Auschwitz, las prisiones de niños y las fábricas del embrutecimiento cotidiano.

Cuando la quiebra del poder patriarcal está privilegiando entre los padres la conciencia de la especificidad y la autonomía del niño, la enseñanza permanece prisionera de una mentalidad arcaica y sufre por añadidura el deterioro que el capitalismo parasitario impone a todos los sectores de utilidad pública.

Es un crimen contra el niño condenarlo a una cría de ganado concentracionaria. Es atentar contra su calidad de ser humano entregado a la férula de maestros

rebajados a la condición de carceleros, convertirlo en víctima de la estafa que recorta los presupuestos escolares en beneficio del dinero especulativo, ciberneticarlo en los circuitos del embrutecimiento informático, enseñarle el clientelismo en lugar de la independencia, incitarlo al resentimiento de los resignados y a la agresividad de los reprimidos más que a la plenitud y al arte de ser feliz, instruirlo conforme a la ley del más fuerte, tan provechosamente apuntalada por la economía de la competición; iniciarlo, en suma, en el oscurantismo de la ganancia en lugar de desarrollar en él esa comprensión de sí mismo y del mundo que es la única arma adecuada al rechazo de los integristas y las tiranías de cualquier color.

El combate por el niño implica una ruptura absoluta con el totalitarismo del librecambio y su caos organizado. Cuando la conciencia sensible prefiere, frente al natalismo patriarcal que condena a los niños demasiado numerosos a la miseria afectiva y material, la decisión de amar y mimar a un niño o dos nacidos del deseo, la política escolar del capitalismo parasitario está tratando al niño como a una res de ganado sometida a normas de rentabilidad.

Mientras la nueva familia se funda sobre el afecto en lugar de

¹ Fragmento perteneciente al libro de Vaneigem, Raoul. *Por una internacional del género humano*, Barcelona: Octaedro, 2000 [1999], del que ocupa las páginas 146 – 149.

² Es un escritor y filósofo. Nació en Lessines en 1934 (Hainaut, Bélgica). Luego de estudiar filología románica en la Universidad Libre de Bruselas, de 1952 a 1956, participó en la Internacional Situacionista de 1961 a 1970. Entre sus últimas publicaciones en español se cuentan *Las herejías* (México: Jus, 2008), *Aviso a los vivos sobre la muerte que los gobierna y la oportunidad de deshacerse de ella* (Madrid: Tierradenadie editores, 2003) y *Aviso a escolares y estudiantes* (Madrid: Debate, 2001).

la autoridad, la enseñanza ha doblado el cabo del espíritu militar sólo para caer en la burocratización de la ignorancia.

¿Cómo es posible que un enseñante que piensa en términos de éxito y fracaso, de rendimiento y futuro lucrativo, tenga sitio en el despertar a la vida, que es fuente de aprendizaje y maravilla sin fin?

No queremos que la escuela se transforme en una de esas fábricas de violencia que la opresión económica va enjambrando al multiplicar sus guetos. No queremos ni competición ni rivalidad, ni la razón de mercachifles que pesa las competencias con las pesas del éxito financiero.

El secreto del saber está en la emulación que suscita el deseo de ir siempre más lejos en el conocimiento y el afinamiento de lo viviente.

Por eso rechazamos la escuela cibernética, la deshumanización por el ordenador, el formateo del que salen en cadena los zombis informatizados. Si perseveráis en vuestras lógicas de mercados, no os sorprendáis cuando a la violencia sofisticada de la descerebración responda la violencia sumaria de las barras de hierro reduciendo a su condición de objeto esa máquina de ordenar y mandar, último avatar de un dios que no está en parte alguna y cuyos esclavos están en todas.

El ordenador es una herramienta (el que haga falta recordarlo dice mucho acerca del grado de envilecimiento de la época), un instrumento de síntesis, un cuaderno de notas, un armario para guardar cosas de manera ordenada, un cómodo hatajo de hechos,

apuntes y experiencias, un repetidor de conocimientos adquiridos; no es un modo de pensar, excepto para los robots.

Nada hay de más ajeno a la vida que esa estructura binaria del sí y del no, del bien y del mal, del espíritu y del cuerpo. A través del principio del programa, el viejo adoctrinamiento religioso e ideológico vuelve a encontrar su fuente original y descubre su estado final. Su alfa y omega no es otra cosa que la mecanización del hombre por la explotación de la tierra, una realidad funcional que hoy en día nos dispensa de los fantasmas celestiales, un poco como si la omnipresencia de la especulación bursátil condenara a la obsolescencia la suma de las especulaciones teológicas y filosóficas.

La escuela no es un lugar cerrado sino una apertura a la exuberancia pasional y su creatividad. La escuela debe estar en dondequiera que se esté llevando a cabo la emancipación planetaria.

Los niños nos inclinan a la generosidad de lo viviente. Por poco que se les corrijan los reflejos predatorios procedentes de la animidad, que por descuido pueden descarriarlos hacia la crueldad y la opresión, ellos poseen en el estado más puro esa voluntad de vivir sin la cual nos quedará prohibido el verdadero progreso humano. Ellos nos enseñan cómo la concertación del afecto y del saber inicia a la autonomía, que es la base de la auténtica democracia.

En los niños habita aquella pasión de la curiosidad que la incultura presuntuosa de muchos adultos ha venido desalentando durante tanto tiempo. El deseo de

saber más hace del maravillarse una razón viva que la razón mercantil ignora; Por eso lo tenemos que aprender todo de la autonomía a la que ellos aspiran y que nuestros propios lazos de dependencia temerosa han refrenado siempre so capa de brindarnos protección.

Cuando hayamos tomado por fin conciencia de la mecanización del *homo economicus* así como de la fuerza de vida que venía perpetuando en él una chispa de humanidad, nuestras sociedades formarán un lugar de saber sin fronteras. La inteligencia sensible descubrirá ahí la poesía, el principio creador del cuerpo, de la tierra y del destino, el arte de las transformaciones que enseña a vencer la muerte.



Subrayados

“... La universidad kantiano-humboldtiana (es decir, la que está al servicio del Estado y la nación a través de la dimensión ‘cultural’ introducida por von Humboldt, o sea, contribuyendo a la formación de nuevas comunidades de nacimiento en lugar de comunidades de fe) fue una universidad en la que el papel crucial de las humanidades en el Renacimiento se convirtió en secular, pero igualmente importante. En todo caso, la universidad ya no fue solamente un negocio europeo sino también uno imperial-colonial: la expansión imperial desde el Renacimiento y la formación de colonias tuvo en la educación superior un medio importante para controlar el conocimiento y la subjetividad. Las humanidades y la ciencia (Copérnico, Galileo, etc.) compartían la misma casa de conocimiento en los siglos XII y XVI y fueron moldeadas bajo el currículo compuesto por el *trivium* y el *cuadrivium*. Después de la Ilustración y la reorganización del currículo –que en la obra de Kant tuvo una articulación ejemplar–, ciencia y humanidades empezaron a tomar rutas separadas. Al final del siglo XIX, Wilhelm Dilthey distinguió entre ciencias ideográficas y nomotéticas, entre comprensión y explicación, entre las ciencias naturales y humanas

(*les sciences humaines* en francés) o ciencias del espíritu, como decía Dilthey. Después de la Segunda Guerra Mundial se produjeron tres importantes cambios en la tradición de la universidad kantiano-humboldtiana. En primer lugar, las ciencias sociales ganaron terreno en complicidad con la transformación del capitalismo. Las empresas empezaron a intervenir en la transformación de la universidad, sobre todo en los últimos veinte años, en diferentes formas que ya conocemos. En segundo lugar, la división entre ciencias sociales y humanidades (que en Europa han sido agrupadas todas juntas como ciencias humanas) ganó terreno, y las tres ciencias sociales duras (ciencias políticas, sociología y economía) llegaron a dominar la escena. Las humanidades retrocedieron a un papel secundario; la filosofía, que ha dejado de ser la reina de las ciencias humanas, es ahora una práctica exótica entre las humanidades. Lo mismo se podría decir acerca de las letras, la historia del arte y similares. En tercer lugar, y ésta es la dirección en la que me voy a mover y concluir, surgió un giro epistémico descolonial simultáneamente con los movimientos sociales de la descolonización política durante la Guerra Fría. Estas periodiza-

ciones en la historia de la universidad europea siempre tuvieron consecuencias en las colonias y las ex colonias...

[...]

El mapa que trazo de la crítica interna y la opción descolonial sugiere dos diferentes tareas, aunque complementarias, para las humanidades. La crítica interna (una crítica que mantiene las teo y egopolíticas del conocimiento) es muy prominente en Estados Unidos y en Europa. En el primer caso, fundaciones que apoyan a las humanidades (Ford, Mellon, Rockefeller, McArthur, entre otros) promueven una crítica fundamental del predominio creciente de valores corporativos dentro de la universidad. La crítica interna también es muy prominente –dentro y fuera de la universidad– en las obras de la izquierda euroamericana (seguidores de Marx, Freud y los años iniciales de la Escuela de Frankfurt). El giro descolonial lleva consigo otra dimensión crítica de las humanidades, esta vez geo y corpopolíticas del conocimiento (la epistemología del sur y del color de la razón) como proyectos epistémicos y políticos de agentes históricos, experiencias y memorias que fueron sujetos epistémicos descalificados”.

WALTER MIGNOLO

Dussel, Enrique. *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Madrid, Trotta, 2009, 542 pp.

JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA
SALGADO

“¿...acaso podemos concebir una filosofía que no sea de algún modo arquitectónica?”

ALAIN BADIOU.

La detallada exposición de la deriva eurocéntrica que es constitutiva a cómo se discute y postula el poder en la modernidad no se agota en indicar desde dónde se piensa y argumenta (la “hybris del punto cero”, al decir de Santiago Castro-Gómez, el lugar desde el que se mira pero que es no visto), sino más importante aún, señala un modo en que se pretende elevar una particularidad –la perspectiva europea– en interpretación universal. En el volumen II. *Arquitectónica*, de la *Política de la liberación*, el más recientemente publicado, se miden los alcances de este proceder.

La parte histórica (volumen I de la *Política de la liberación*) cumple su función en la *Arquitectónica* (volumen II), pues de la recuperación de los clásicos, del modo, de la sugerencia que ellos ofrecen para el tratamiento de problemas, temas, distinciones se pasa a una resignificación semántica por medio de la cual tales categorías, tal universo categorial cumple su función para edificar la arquitectónica de la política de la liberación, un modo alternativo de pensar el poder político.



Dussel al inicio de este volumen recurre a una consideración de largo plazo o históricamente fundamentada para describir cómo se impone la noción de poder como dominio. Dussel quiere partir de la complejidad de lo político a fin de disponer de las categorías necesarias, mínimas, suficientes para ocuparse del poder político, “para una política desde la periferia mundial”.¹ Comienza por considerar tal orden político vigente como totalidad, esto es, desde una perspectiva ontológica, identificando el contenido positivo del poder como *potentia*, el acontecimiento fundacional, momento en que se inaugura tal orden, y su coagulación, por decirlo de algún modo, en la forma de *potestas*. La estrategia metodológica para ocuparse de este “todo estructurado” consiste en ver los cruces entre campos, sistemas, esferas, ámbitos para recuperar su articulación, su mutua determinación sin última instancia.

¹ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 41.

Nuestro autor pasa en seguida a ocuparse, en primer lugar, del fundamento ontológico de lo político. El equivalente de la acepción negativa del poder como dominación será, en filosofía, el tema de la “voluntad de poder”. Si el pensamiento moderno concedió primacía al nivel cognitivo, aquí se parte de otorgarle primordialidad al nivel volitivo. Dussel se beneficia de la argumentación ofrecida por el fenomenólogo de la vida, Michel Henry,² para construir los cimientos de una ontología de la voluntad, lugar desde el que opera la disyunción originaria de lo político. Dussel afirma la voluntad de vivir, situándose un poco más acá de la voluntad de poder. Si la esencia del poder es la voluntad, la de la voluntad es la vida. Del querer vivir se ha pasado al querer-viviente, esto es, a la voluntad como corporalidad viviente. La diferencia entre el poder de la voluntad y la voluntad de poder es la diferencia entre el poder-poner sea, en el primer caso, como la mediación para la permanencia e incremento de la vida o, en el segundo, poder-poner sobre la voluntad del otro. El poder-poner de la voluntad de poder se monta por ello sobre la negación ontológica del querer-viviente del otro, en sus diversas formas históricas: el salvaje, el bárbaro, la naturaleza, la mujer, el hijo, lo colonial, etc. A ésta que es una política de poder (la de la “voluntad de poderío”) hay que oponer, con Dussel, el poder de la política.

De lo que se trata en política es de articular, de aunar las voluntades para efectivizar el ejercicio del poder, para la permanencia y el aumento de la vida (momento

material), y con acuerdo intersubjetivo racional, discursivo, consensual (momento formal), no sólo se trata de estos dos momentos del poder-poner las mediaciones, sino del poder-sobre-poner, del darse también los medios instrumentales (momento de factibilidad). Son estas las tres determinaciones esenciales del poder político como *potentia*.

Para que opere esta disyunción originaria del poder indeterminado (*sein*) de la *potentia*, al poder que se determina (*Dasein*) como *potestas*, es necesario que emerja una voluntad consensual instituyente, verdadero punto de partida de todo ordenamiento político posible, que a este nivel es asumido con un cariz positivo: la *potentia* requiere algún modo de representarse, imposibilitada de efectuar su aparición en toda situación política, imposibilitada de tener una permanencia impeccedera. A este nivel (el óptico-político) es que puede ocurrir la segunda disyunción (Dussel, 2009: 141 y ss.) pues la *potestas* puede inclinarse hacia un círculo virtuoso del poder obediencial que retorna a su fuente (poder para sí de la comunidad política) o a un circuito vicioso de fetichización de la *potestas* (un poder que se ha ensimismado y que ya no sirve a su comunidad política).

El tema del acontecimiento fundacional da cuenta de la aparición del ser (*potentia*) en el mundo fenoménico (*potestas*). Es un momento de caos anterior al orden, momento de crisis en la terminología clásica, o de “cambio de fase” según la terminología de las nuevas ciencias de la complejidad.

² Henry apuntaba en ello a la diferencia entre fenomenología material y fonomenología hylética véase Michel Henry, *Fenomenología material*, (Madrid: Encuentro, 2009 [1990]), 240 pp.

Dussel a propósito de este concepto se distancia, con una argumentación pormenorizada, de Badiou y sugiere que el acontecimiento fundacional hace referencia al “acto contingente que rompe el orden establecido del ser”.³

En este marco, la tarea de la Arquitectónica es exponer el sistema completo de categorías fenoménicas de la filosofía política burguesa, a fin de desarrollar teóricamente el despliegue del poder político (*potentia*). La exposición comienza por la acción estratégico-política, nivel A, sigue con las instituciones, nivel B y cierra con los principios, nivel C.

Para considerar el despliegue de “lo político” como acción estratégica se comienza desde un plano muy abstracto (la noción de campo) y se avanza hasta una consideración más concreta (la noción de hegemonía). El campo es definido como una red de relaciones de poder que se estructuran mutuamente dentro de un mismo horizonte. Su carácter dependerá de cómo sea ocupado, de cómo sea llenado de contenido como categoría. Está constituido o atravesado por sistemas y subsistemas.

La acción estratégica, y desde diversas tradiciones, se asume como “el objeto práctico por excelencia de la política”,⁴ con frecuencia se agota en ella el análisis de lo político y se la mira como despojada de normatividad. La hegemonía y la articulación son, según Dussel, las categorías que mejor expresan lo político en el nivel estratégico.

El poder consensual es analizado por Dussel como el momento que articula lo material con lo for-

mal, la voluntad con la razón discursiva. Poder consensual que, al estar imposibilitado de ejercerse sin mediaciones o instituciones, tiene que operar el traslado desde el poder instituyente⁵ de la *potentia* hacia el poder instituido, que puede ser operado por hegemonía, por dominación, con mera gobernabilidad o con pura violencia.

El campo político es atravesado por las acciones estratégicas (una alta dimensión contingente), con el paso del tiempo y el avance de la cultura esta contingencia del actuar político se coagula, se deposita, en instituciones. Dussel nos ofrece en esta parte los lineamientos de una filosofía de las instituciones. El relato en esta parte es también construido desde la historia para dar cuenta de la mudanza de un universo regido por instintos a uno regulado por instituciones, pero para caracterizar a éstas se hace necesario también operar un pasaje desde la pulsión de muerte (la raíz griega, en el mito de Edipo) a una pulsión de vida (de raigambre semita, en el mito de Abraham), y del deseo mimético y la obsesión de repetición hacia el “instinto de vida”. Dussel propone distanciarnos de cuatro posiciones: a) del anarquismo anti-institucional (toda institución es represiva), b) de la derecha liberal (la única institución es la del mercado), c) del psicoanálisis de Freud (la institución es ordenada desde el instinto de muerte); y d) del postestructuralismo (toda disciplina es represión). Dussel sugiere considerar la institución como expuesta a la entropía, que en su diacronía se historiza y experimenta la línea del

³ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 72.

⁴ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 108.

⁵ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 147.

tiempo, viendo emerger instituciones nuevas cuando las anteriores se agoten.

En el proceso de institucionalización del sistema político el poder se diferencia, se cumple la institución instituida del poder diferenciado de la escisión originaria (de su des-conexión posible o de su re-conexión procurada). El poder (*potentia*) corresponde a la comunidad política, pero se ejerce delegadamente el poder diferenciado por la sociedad política en instituciones instituidas, y delegadamente también el gobierno ejerce la *auctoritas*. Se ha pasado del poder in-diferenciado de la voluntad al poder diferenciado de la *potestas*. Aclaradas las nociones de instituciones y poder diferenciado es posible pasar al análisis de las esferas propias del nivel político-institucional en su lógica de mutua determinación: “La determinación institucional ecológica-económica-cultural determina material o por su contenido a las otras dos. La determinación institucional del derecho determina formal, procedimental o por su legitimidad a las otras dos. La determinación institucional de factibilidad determina por su eficiencia o posibilidad de realización empírica (performatividad) a las otras dos”.⁶

El Estado se institucionaliza como sociedad política, “el estado es la comunidad política institucionalizada en cuanto totalidad”.⁷ En este punto se critican los dos lados de expresión (como los dos rostros de Jano) del sentido negativo o defectivo del poder (donde éste se esencializa y se sustantiva): el Estado como dominación y la “toma del poder” del Estado. Se

tratan en estas páginas no sólo la factibilidad de las diversas variantes del Estado, sino mejor, el estado como “el centro de la esfera de la factibilidad operativa política de máxima eficiencia”,⁸ “el Estado es la institucionalización del ejercicio del poder de la comunidad política... para hacer factible tal ejercicio”.⁹ La misma diacronía entrópica con que se ha caracterizado a la institución opera en el Estado (entendido como macro-institución para la permanencia y el desarrollo de la vida).

Hemos llegado de a poco al tema quizás fundamental de este segundo capítulo, el de la legitimidad. La *potentia* (poder instituyente primero) funda la *potestas*, la soberanía es determinación de la comunidad política no de ninguna institución particular, es la cuestión del acontecimiento fundacional, diferente es la aceptación de legitimidad que apunta al modo de alcanzar el consenso de los ciudadanos. Es la primera acción del poder instituyente, anterior al poder constituyente, puesto que éste requiere habérselo institucionalizado.

Será, pues, el poder instituyente el fundamento del constituyente; y el modo, forma, o procedimiento en que se ejerza ese poder instituyente determina al sistema de derecho futuro, pues le fija sus límites. En el paso en que la comunidad política se auto-constituye como poder instituido (*potestas*) al darse una constitución se ha transformado en Estado. Se trata del acuerdo primero. La Constitución es la norma de las normas, la escisión originaria se ha consumado entre poder indeterminado de las volun-

⁶ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 207.

⁷ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 262.

⁸ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 261.

⁹ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 263.

tades consensuadas (*potentia*) y la determinación institucional que se ha formalizado en la Constitución (*potestas*) y se abre el espacio, la brecha para una posible confrontación entre los derechos de la comunidad política en cuanto comunidad y las instituciones constituidas positiva y concretamente.

Luego de enumerar los planos en los que la discursividad política se despliega y los modos que puede asumir la histórica y concreta institución de los Estados, Dussel pasa a distinguir entre sistema del derecho y Estado de derecho. Lo que interesa a nuestro autor es señalar que la ley debe obligar no sólo pública o externamente (por legalidad) sino sobre todo intersubjetivamente (por legitimidad). El Estado de derecho dice legalidad, el estado de democracia dice legitimidad.¹⁰

Un avance más del poder diferenciado, el judicial y el Estado de derecho, será el paso de la norma universal a su vigencia en el caso particular,¹¹ el estado de derecho, por su parte, vincula el sistema del derecho y las leyes con la capacidad del ejercicio del poder político que sanciona la intervención del poder judicial.

El tema final y al que se consagra el largo tercer capítulo es el de los principios. Los principios explicitan enunciados que tienen dimensiones ontológicas y como reglas normativas fundamentales permiten definir límites al campo, en este caso, al político. Dussel toma los principios como normas constitutivas, reglas que fijan límites, que animan las instituciones y la acción política, así sea de modo no-intencional o encubierto, no

visible (que “actúan a sus espaldas” diría Marx, sin que el actor político tome conciencia de ello). Los principios se diferencian (o colocan en el medio) de los criterios éticos y de los postulados políticos (referencias de “principios empíricos de imposibilidad” hacia lo que el principio obliga), las utopías sociales y los proyectos políticos. Los principios obligan, los postulados orientan.

La subsunción de los principios éticos como principios políticos significa también la conversión de la “pretensión de bondad” en ética en “pretensión política de justicia”. El capítulo se ocupa de mostrar cómo ocurre la subsunción (de manera analógica), cómo opera en los tres principios (subsumidos en todas las acciones e instituciones políticas, pero bajo las exigencias de obligaciones políticas), y qué comporta el concepto de normatividad.

Del principio ético de validez moral se pasa al principio de legitimidad (principio democrático, principio jurídico de legalidad a cumplir en toda acción política), con “pretensión política de justicia”. La igualdad debe afirmarse cuando la Diferencia excluye, y cuando la igualdad pretende homogeneizar debe afirmarse la Diferencia. Es así que se encamina la búsqueda del principio democrático. Dussel entiende el principio democrático como ubicado en el nivel de la legitimidad primera (no en el acto constituyente, ni aun en el instituyente) de las voluntades en consenso, es constitutivo de la *potentia* y obliga a llegar a acuerdos racionales, con ello arrastra el asunto desde la legiti-

¹⁰ Enrique Dussel, *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*, Op. Cit., 422 y ss.

¹¹ Asunto del que Derrida da cuenta cuando afirma: “El derecho no es la justicia. El derecho es el elemento del cálculo, y es justo que haya derecho; la justicia es incalculable, exige que se calcule con lo incalculable; y las experiencias aporéticas son experiencias tan improbables como necesarias de la justicia, es decir, momentos en que la decisión entre lo justo y lo injusto no está jamás asegurada por una regla”. Derrida, Jacques. *Fuerza de ley. El “fundamento mítico de la autoridad”*, Madrid, Tecnos, 2008 [1994], 2ª. Edición, pág. 39.

dad formal hacia una legitimidad real. El principio ético material cobra la forma de principio material universal de la política, compromete en cada acto humano a producir, reproducir y desarrollar la vida humana. La fraternidad debe concretarse materialmente en atribuirle al otro lo que le corresponda. Dussel demuestra que el principio vida (criterio fundamental de verdad política) ha estado siempre implícito en filosofía política, oculto desde los clásicos, pero es necesario explicitarlo. El principio de factibilidad de la ética se convierte en principio de factibilidad estratégica política, el poder consensual es tal si es capaz, si puede poner los medios para la sobrevivencia de la comunidad para realizar el contenido (vida humana) legítimamente (con participación simétrica de los afectados, no sólo cumpliendo con la normatividad legal sino con criterios intersubjetivos). Este último principio es el más complejo, por subsumir a los dos anteriores, los presupone, pero a la vez los determina, de lo contrario los dos anteriores quedarán en un nivel abstracto sin realización posible.

Dussel distingue entre cumplimiento y obligatoriedad. En el campo político la obligatoriedad o exigencia de la normatividad no es una normatividad abstracta, moral, sino una institucional, público-intersubjetiva, más compleja entonces. De su enunciación se pasa a su fundamentación, justificación y de ahí a su articulación arquitectónica (en co-determinación compleja, al modo del silogismo de la totalidad en el Marx de los *Grundrisse*).

Los tres ideales utópicos de la Revolución Francesa (igualdad, fraternidad, libertad) más allá de su no realización, están impregnados de un gran formalismo, Dussel los critica por ello y los subsume, sin embargo, en su propuesta arquitectónica pero confiriéndoles nuevos contenidos. Ya en la Crítica (Tomo III de su *Política de la liberación*), operará un pasaje desde la igualdad a la alteridad, de la fraternidad a la solidaridad y de la libertad a la liberación,¹² pero no nos adelantemos, digamos antes que si en la *Ética de la liberación* (1998) nuestro autor llegó a formular la “pretensión de bondad”, en la política de la liberación se ha llegado a la formulación de una “pretensión política de justicia” (que integra, por analógica subsunción, las pretensiones de los tres principios anteriores), lo cual también es un avance significativo con relación a lo defendido, en la política de 1974, como “amor de justicia”.

Enrique Dussel nos ha ofrecido con la entrega de este su más reciente libro (Dussel, 2009), y nuestra pretensión es que estas páginas contribuyan a su esclarecimiento, la exposición arquitectónica del todo estructurado y complejo dentro del cual se juega lo político, en otras palabras, del orden político vigente. Nos invita con ello a una necesaria “suspensión fenomenológica” a la Husserl, preparatoria para hacer entrar el momento trans-ontológico, la exposición crítica de la totalidad vigente en el campo político, su necesaria de-construcción. Sus lectores, mientras tanto, nos armamos de paciencia y quedamos a la espera de la siguiente entrega.



¹² Hay ya un avance en Enrique Dussel, “Los principios crítico-políticos implícitos”, trabajo disponible en línea en: <http://www.enriquedussel.org/txt/II-CAP-4-32.pdf>

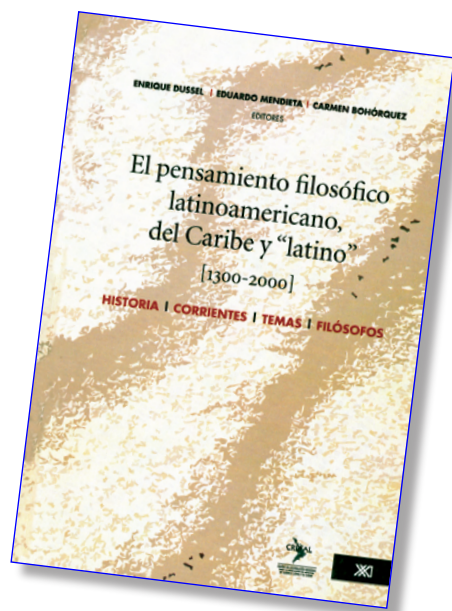
Dussel, Enrique, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*, México, CREFAL/Siglo XXI Editores, 2009. 1111 pp.

MARIO MAGALLÓN ANAYA¹

La obra proyectada originalmente por los editores de *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos* ha sido el resultado de la entrega y el reconocimiento de la diversidad del pensamiento filosófico latinoamericano y caribeño, desde antes de la Colonia en América hasta el año dos mil. La orientación metodológica tratada debía responder a las necesidades de la organización de un trabajo de tal magnitud.

La complejidad y la analogía, la construcción semántica y simbólica atraviesan la historia, la historiografía filosófica latinoamericana, caribeña y la presencia de los "latinos" en los Estados Unidos de Norteamérica; las temáticas, los filósofos y pensadores fueron trabajados por especialistas de los diversos horizontes teóricos, epistemológicos y ontológicos, desde diversas corrientes y escuelas filosóficas latinoamericanas y caribeñas.

La obra es el resultado de la dedicación de los editores bajo la acuciosidad y entrega brindada por parte del doctor Enrique Dussel, eje y factor central y motivacional para investigaciones



historiográficas de tal envergadura. La invitación a especialistas en toda la región latinoamericana, caribeña y "latina" en los Estados Unidos tuvo la pretensión de presentar un instrumento de consulta, no sólo para historiadores de la filosofía y del pensamiento crítico latinoamericano, sino para todo aquel interesado (en la región y en el mundo), por conocer nuestros filósofos clásicos y contemporáneos, los temas aquí estudiados, los problemas y las características de las diversas formas de filosofar y de hacer filosofía entre *nosotros* con los *otros*.

Sin duda, la obra tiene algunas ausencias de autores, temas, problemas, corrientes filosóficas, no obstante esto abarca siete siglos de producción de pensamiento filosófico, pero es quizá la primera vez en la historia de la filosofía latinoamericana y caribeña que se realiza un trabajo de tal dimen-

¹ Investigador titular del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Texto leído por su autor durante la presentación del volumen en Cd. Universitaria, D.F., 28 de enero de 2010.

sión. En las grandes historias de la filosofía de Occidente, salvo raras excepciones, sólo aparece la filosofía hispánica, pero de forma muy fragmentada, pero nada de la filosofía y de los filósofos de nuestra América.

Éste ha sido el resultado de un prejuicio de las filosofías imperiales de Occidente en relación con las que se producen en las colonias de allende del Atlántico y del resto del orbe. Es la vieja idea hegeliana que se erige como la única filosofía y, las filosofías marginales, periféricas de la Razón y de la racionalidad occidental, serán mediadas y mediatizadas por la filosofía tradicional europea, por su “inconsistencia” e insuficiencia y por su rigor epistémico.

Así, la filosofía europea universaliza y globaliza una forma de filosofía que pretende imponerse como imperial, una filosofía excluyente, allí donde la ausencia del diálogo, el análisis y la discrepancia impiden la reflexión desde la *alteridad* horizontal, equitativa y solidaria, para convertir a la Razón occidental en la única capaz de producir filosofía, ciencia y técnica, en una palabra: Conocimiento filosófico-científico. Porque sólo ella es capaz de pensarse a sí misma.

Pero la filosofía es un atributo eminentemente humano, y no es exclusiva de una región o de una comunidad humana en el mundo. Del único ente capaz de dudar, de preguntar y repreguntar sobre la vida, la existencia, Dios, el Ser, la Realidad, el mundo, la libertad, la exclusión, la pobreza, la justicia, la moral, etc. Allí donde el ser humano es un ser situado y en

situación ante la urgencia de encontrarle un sentido a la existencia y a la vida habrá filosofía.

Con esta orientación metodológica es que los editores y los colaboradores se aprestaron a trabajar con ahínco sobre los filósofos, los pensadores, los temas, los problemas y las corrientes filosóficas, pero sin el prejuicio excluyente, sobre lo qué es y lo qué no es filosofía. El filosofar y la filosofía es obra humana, porque como decía Gramsci “todos los hombres son filósofos”, esto es un universal incluyente de la totalidad del género humano.

De este modo, el filosofar y la filosofía no son una profesión, pero, sí lo son la investigación, la reflexión metódica sobre autores, temas, problemas, corrientes o escuelas y la enseñanza del filosofar.

Por ello, en la obra se hace un recorrido histórico, social, filosófico y político de nuestra América, que va desde antes de la conquista y de la colonización, hasta la filosofía colonial, moderna, ecléctica, barroca e ilustrada americana; para arribar al siglo XIX de la emancipación, de la independencia y de la liberación de nuestra América.

Aparecen la filosofía del romanticismo, del liberalismo, del positivismo, la filosofía panteísta, las teosofías, los diversos tomismos, los neotomismos, las filosofías neoconservadoras, anarcosocialistas, campesinas, socialistas, hasta alcanzar el siglo XX.

El siglo XX es el de la razón instrumental, de la mediación del sujeto y de su muerte, de la marginación, de la explotación, de

la miseria, de la exclusión, pero también de las grandes cumbres filosóficas latinoamericanas y caribeñas, de las filosofías *de y para* la liberación de nuestra América; de la historia de las ideas, de las teologías de la liberación, de las filosofías analíticas, de la ética, de la bioética, del antipositivismo, de las fenomenologías, de las ontologías, de los existencialismos, de las filosofías políticas, de la hermenéutica y de la hermenéutica analógica beuchotiana, la filosofía de la historia, de la religión, de la pedagogía, de la filosofía de la interculturalidad hasta alcanzar los Estudios Culturales, la reflexión filosófica de la poscolonialidad, a lo que agregaríamos un larguísimo etcétera.

A todo lo cual se suma el estudio de filósofos y pensadores precoloniales, coloniales, modernos, ilustrados, liberales, socialistas, anarquistas hasta la actualidad del siglo XX.

Por todo lo anterior puedo decir que el libro que hoy pre-

sentamos de Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (editores), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. *Historia, corrientes, temas y filósofos* viene a cubrir un vacío y una ausencia de la cual estábamos faltos, pero que ya era urgente de ser cubierto.

Por ello no nos queda sino felicitar a los editores y a todos aquellos que de una u otra forma colaboraron con sus grandes o modestas aportaciones, e invitarlos a ustedes a leer este libro.

Quiero agradecer, de manera especial, a los miembros del *Seminario Permanente de Investigación de Historia de las ideas en América Latina y el Caribe* y a los de *Historiografía crítica latinoamericana*, su colaboración para realizar el compromiso al que nos habíamos comprometido con el Dr. Enrique Dussel.

Gracias, muchas gracias a los editores, a los autores, a los colaboradores, al CREFAL y a la editorial Siglo XXI.

18



LA JORNADA
02/09/2009 ○ P. 38.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, aseguró que “el analfabetismo es una vergüenza nacional”, pues un país no puede hablar de democracia y desarrollo sin educación. Por ello, la máxima casa de estudios firmó un convenio de colaboración con los institutos Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos de Guerrero para combatir el rezago educativo en esa entidad.



LA JORNADA
04/09/2009 ○ P. 42.

Ante el recorte en el presupuesto de la UNAM anunciado por el gobierno federal, el rector de la institución, José Narro Robles, hizo un llamado a directivos de la casa de estudios para hacer un eficiente uso de sus recursos y reducir gastos prescindibles. En una reunión privada con directores de escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, Narro informó que el recorte para el ejercicio de 2009 representa, en números redondos, 214 millones de pesos, por lo que exhortó a sus colaboradores a hacer un esfuerzo de eficiencia.



LA JORNADA
05/09/2009 ○ P. 34.

De continuar la tendencia a disminuir los recursos públicos destinados a la educación superior se enfrentaría un escenario “catastrófico”, afirmaron rectores, sindicalistas universitarios y especialistas, quienes alertaron sobre el riesgo de que en el proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2010 se eliminen las llamadas bolsas extraordinarias otorgadas al sector, cuya cifra asciende a más de 4 mil millones de pesos para este año.



LA JORNADA
08/09/2009 ○ P. 6.

Integrantes del Consejo de la UNAM rechazaron “de manera absoluta” el recorte presupuestal que sufrirá este año la educación superior —unos 800 millones de pesos—, dieron su total apoyo y solidaridad al rector José Narro Robles en la defensa del presupuesto de la institución y exhortaron al Congreso a asignar para 2010 recursos suficientes a la educación superior del país.



LA JORNADA
10/09/2009 ○ P. 34.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, afirmó que no es deseable el recorte presupuestal de más de 2 mil 500 millones de pesos que propuso el gobierno federal para la educación superior y que no va a examinar la propuesta de incremento de cuotas que hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). “Mientras yo sea rector, no la vamos a analizar”, enfatizó.



LA JORNADA
10/09/2009 ○ P. 34.

El proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2010 elaborado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público incluye un recorte de 4 por ciento real al gasto de las universidades e instituciones de educación superior pública del país, lo cual representa un retroceso en su financiamiento calculado en 2 mil 400 millones de pesos.



LA JORNADA
11/09/2009 ○ P.

Rafael López Castañares, secretario general ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior (ANUIES), manifestó que a este organismo le preocupa que en el presupuesto 2010 no se incluya un incremento a la partida concerniente a la matrícula, cuando la tendencia es al alza.



LA JORNADA
12/09/2009 ○ P. 34.

El proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para 2010 enviado por el Poder Ejecutivo a la Cámara de Diputados “reduce drásticamente los recursos a las funciones de educación pública” en más de 4 mil 700 millones de pesos. El PRD en San Lázaro documentó que se afectará el gasto porque la Secretaría de Hacienda determinó asignar 473 mil 883 millones de pesos en comparación con los 478 mil 595 millones en ejecución en el presente año.



LA JORNADA
13/09/2009 ○ P. 6.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, aseveró que la inversión pública del país en ciencia, investigación y desarrollo tecnológico es insuficiente, lo que se reflejará en la pérdida de soberanía. Sostuvo que un país que no destina recursos para la generación de nuevo conocimiento y para solucionar problemas es una nación que pierde soberanía. Añadió “Se trata de fijar prioridades y no sólo de tapar un hoyo. (Se trata) de resolver un problema crítico, en especial de vislumbrar el futuro que queremos”.



LA JORNADA
15/09/2009 ○ P. 13.

Al menos 130 casas de estudio públicas, agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), rechazaron lo que consideraron el “peor” proyecto presupuestal, pues significa una caída de 6.2 por ciento

con relación al año anterior, con lo que “desaparecen” casi todos los fondos estratégicos para dichos centros y se ponen en riesgo desde los subsidios para las pensiones, el incremento de la matrícula y de la oferta, hasta el pago de la luz y el gas.



LA JORNADA
21/09/2009 ○ P. 42.

La UNAM invirtió 638 millones de pesos para programas de renovación, mantenimiento y obras en todas sus escuelas, facultades, institutos y centros de investigación en el periodo 2008-2009. La mayoría de estas obras se realizaron con recursos del presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados para el ejercicio 2009, que ascendió a 21 mil 337 millones 73 mil 934 pesos.



LA JORNADA
23/09/2009 ○ P. 40.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, aseguró que América Latina apenas destina a investigación 2.2 por ciento de la inversión global, lo que la deja “muy por debajo de los promedios mundiales”. Al participar en el encuentro los retos de la red iberoamericana de universidades de investigación, efectuado en la Universidad de Sao Paulo, Brasil, Narro indicó que la inversión mundial en investigación la encabezan Estados Unidos y Canadá, con 37 por ciento, seguidos de Europa, con 32 por ciento, y Asia, con 26.5.



LA JORNADA
24/09/2009 ○ P. 8.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios (Contu) exhortaron a la Cámara de Diputados a incrementar el presupuesto a las universidades para 2010. Advirtieron que de no dotarse de mayo-

res recursos a este sector se corre el riesgo de no lograr las expectativas de aumento de matrícula, afectar el desarrollo de proyectos estratégicos y la consolidación institucional, entre otros aspectos.



LA JORNADA
25/09/2009 ○ P. 100.

“Ni un peso atrás en el presupuesto para la educación”, reiteraron representantes de las universidades UNAM y UAM, así como del IPN, durante el décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Boca del Río, Veracruz. Ni la crisis financiera ni el desplome de la recaudación fiscal en el país son argumentos suficientes para disminuir el apoyo económico a la enseñanza superior, que hoy día es un bien social al que todos los jóvenes mexicanos deben tener derecho, dijo el investigador Humberto Muñoz García.



LA JORNADA
26/09/2009 ○ P. 3.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, criticó la propuesta presupuestal y fiscal del gobierno federal, ya que se trata de un planteamiento inviable que se concreta a tapan un hoyo financiero, sin perspectiva de mediano y largo plazos, y refrendó su demanda de que se otorguen más recursos públicos a la educación superior, la ciencia y la tecnología.



LA JORNADA
02/10/2009 ○ P. 6.

La UNAM solicitará en los próximos días a la Cámara de Diputados, no sólo que se dé marcha atrás al recorte presupuestal a las instituciones públicas de educación superior, sino que se incrementen los recursos, en especial para aumentar la cobertura de la enseñanza superior en el país, señaló el rector José Narro Robles.



LA JORNADA
04/10/2009 ○ P. 4.

Universidades públicas estatales, con apoyo solidario, interculturales, tecnológicas y normales enfrentarán un recorte de al menos 6 mil millones de pesos en fondos y programas destinados a fortalecer la calidad educativa, ampliación de matrícula, saneamiento financiero, pensiones, reconocimiento de plantilla e infraestructura, de acuerdo con un análisis del proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2010 elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

LA JORNADA 06
10/2009 ○ P. 34.

El coordinador del consejo regional del área metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), José Lema Labadie, rechazó la propuesta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de subsidiar las becas de posgrado, y demandó al gobierno federal reconsiderar el asunto.



LA JORNADA
08/10/2009 ○ P. 34.

La UNAM se situó como la única institución de educación superior de América Latina entre las mejores 200 a escala internacional, de acuerdo con la clasificación anual 2009 realizada por el diario británico *The Times*, al obtener el lugar 190. Además, se colocó como la segunda mejor de Iberoamérica, sólo después de la Universidad de Barcelona, que aparece en el sitio 171.



LA JORNADA
09/10/2009 ○ P. 34.

El subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán Gutiérrez, afirmó que la UNAM permanece dentro del “selecto grupo” de instituciones educativas de clase mundial y destacó que “más allá de la posición que ocupa, pondría atención al reconocimiento”. Tuirán indicó que en ocasiones las clasificaciones no son mediciones perfectas, pues tienen sesgos específicos. “Ésas son las desventajas que tenemos cuando buscamos medir y comparar con otros contextos”.



LA JORNADA
10/10/2009 ○ P. 8.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, sostuvo que para México es urgente contar con una política de Estado en materia de educación superior, ciencia, tecnología y cultura, con objeto de incrementar la cobertura e impulsar el desarrollo del país. En un documento presentado ante la Cámara refiere que México atraviesa una grave crisis como no se había vivido en muchas décadas. “Ni crecemos lo que se requiere ni la gente vive mejor. Se debe abrir un debate sobre las prioridades nacionales y las mejores vías y estrategias para atenderlas”.



LA JORNADA
11/10/2009 ○ P. 13.

El titular de la SEP, Alonso Lujambio, dijo aquí que el Ejecutivo ha sido muy cuidadoso para distribuir el recorte presupuestal de manera que no se afecte de manera sustantiva a las universidades públicas. Sin embargo, es difícil que en esta coyuntura, donde tenemos un recorte general significativo, no sean afectados de algún modo todos los sectores, puntualizó el funcionario, quien presentó ante diputados locales de Acción Nacional su libro *Documentos fundacionales del PAN*.



LA JORNADA
13/10/2009 ○ P. 44.

La educación superior pública necesita mayores recursos económicos, y si no los recibe se profundizarán los rezagos, con lo que el país quedará a la zaga del desarrollo, señalaron el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, y el director del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Enrique Villa Rivera.



LA JORNADA
18/10/2009 ○ P. 9.

En la batalla para que se destine mayor inversión a la educación superior, las universidades públicas no representan ningún “grupo de interés”, como el gobierno de Felipe Calderón y algunos analistas políticos pretenden mostrar. Estas instituciones no sólo ponen el hombro, sino que han construido el país y apuestan por el futuro, sostiene Imanol Ordorika Sacristán, investigador de temas sociales y educativos.



LA JORNADA
21/10/2009 ○ P. 38.

El rector de la UNAM, José Narro, advirtió hoy que si prevalece la tendencia a reducir año con año el presupuesto destinado a educación superior —como sucede con el gobierno actual— “será muy malo para México, que camina, pero no al ritmo que se debe avanzar”. Narro también lanzó un mensaje de futuro: “La UNAM y su comunidad han estado y estarán en la defensa de la democracia, la justicia social y la lucha contra la ignorancia”.



LA JORNADA
23/10/2009 ○ P. 38.

La universidad pública debe ser laica, como único modelo para garantizar la “libertad de creencia”, mientras que el alumnado deber tener un “espíritu crítico y contestata-

rio para romper el orden establecido” y los modelos, aparentemente “inmutables”. José Narro, rector de la UNAM, señaló además que en medio de la crisis que padecemos en el mundo, que se une a una “crisis de valores” donde prima “lo mercantil”, es por una “pobreza de miras” que no se invierte más en educación y ciencia.



LA JORNADA
24/10/2009 ○ P. 4.

Con frecuencia, nuestros jurados han vuelto sus ojos hacia los países hermanos de América. A ellos nos unen lazos entrañables y perennes, por eso nos da una alegría muy especial a los españoles que una institución o una persona de Latinoamérica, de Iberoamérica, reciba uno de nuestros premios. Así ha sido este año con la concesión del Premio de Comunicación y Humanidades a la Universidad Nacional Autónoma de México.



LA JORNADA
24/10/2009 ○ P. 5.

“El futuro es de los jóvenes, son ustedes quienes tienen que sacar adelante y transformar México”, aseguró el rector de la UNAM, José Narro Robles, ante cientos de universitarios que se congregaron en auditorios de la casa de estudios para seguir en directo la transmisión de la ceremonia de entrega de los premios Príncipe de Asturias 2009.



LA JORNADA
24/10/2009 ○ P. 5.

En el marco de la entrega del premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, el rector dijo. “Asisto a esta ceremonia lleno de orgullo y agradecimiento, en representación de una universidad cuyos orígenes se remontan a más de cuatro siglos y medio, que ha sido enclave de cultura y de saber, de defensa de las libertades y

de la justicia, además de formar parte de la conciencia nacional”.



LA JORNADA
24/10/2009 ○ P. 6.

Ante rectores de todo el país, el subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán Gutiérrez, reconoció que en el proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2010 se recortaron al menos 7 mil millones de pesos, lo que afecta tanto recursos ordinarios como extraordinarios de universidades públicas federales y estatales. Sin embargo, los llamó a mantener la unidad y la confianza, pues advirtió que en tiempos de incertidumbre la “duda es mala consejera y también causante de recelos y desencuentros”.



LA JORNADA
27/10/2009 ○ P. 8

El rector de la UNAM, José Narro Robles, y el director del IPN, Enrique Villa Rivera, hicieron una llamado urgente a dotar de mayores recursos a la educación superior. El primero señaló que en ello está en juego el futuro de México, “ni más ni menos”; el segundo lamentó que los políticos no se hayan puesto de acuerdo en definir que la inversión en educación, ciencia y tecnología debe ser una prioridad nacional. “No es posible que vayamos a una política de pasteurización donde se calienta y enfría; no hay una política continuada.”



LA JORNADA
27/10/2009 ○ P. 8.

La propuesta de presupuesto para el próximo año reduce en 9 por ciento en términos reales el financiamiento a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero las prestaciones de los altos funcionarios del país se incrementarían en 12 puntos porcentuales, señala un estudio del Centro

de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la Facultad de Economía.



LA JORNADA
30/10/2009 ○ P. 44.

Autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrecieron 4 por ciento de incremento salarial a los trabajadores administrativos de la institución, propuesta que el líder del gremio universitario, Agustín Rodríguez, no rechazó, aunque dijo que es “insuficiente”. Sin embargo, aclaró que la decisión de aceptarla o no corresponderá a sus agremiados.



LA JORNADA
31/10/2009 ○ P. 17.

Aunque consideraron “insuficiente” el aumento de 4 por ciento al salario propuesto la víspera por las autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los trabajadores administrativos de la casa de estudios aceptaron el planteamiento, por lo que quedó conjurada la huelga en la institución. Los agremiados al Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) aprobaron aceptar 4 por ciento de incremento directo al salario con casi 70 por ciento de los votos emitidos ayer.



LA JORNADA
03/11/2009 ○ P. 37.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, advirtió que la grave miopía política, así como el “majestuoso dogmatismo en torno a un modelo desvencijado y contraproducente” y la “absurda subordinación” a esquemas “retro del exterior nos tiene sumidos en un pozo profundo y peligroso”. Esto, tras afirmar que un país que no destina el presupuesto suficiente a la educación superior traiciona el futuro de las próximas generaciones.



LA JORNADA
05/11/2009 ○ P. 3.

Al aseverar que el modelo económico que sigue México “ya dio lo que podía dar y ya no nos sirve ni para vernos hacia afuera, mucho menos para resolver los problemas que tenemos hacia adentro”, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, convocó a todos los sectores de la sociedad a hacer una reforma integral que lleve a la refundación de la República.



LA JORNADA
11/11/2009 ○ P.

A la exigencia de evitar la caída del presupuesto educativo hecha por el director del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Enrique Villa Rivera, en representación de casi un centenar de instituciones del sistema tecnológico, la presidenta de la Comisión de Educación del Senado, María Teresa Ortuño, respondió: “No me vengan con esa demagogia de que nadie puede apretárselo”, porque “donde quiera hay grasita” y “no se vale echarle la pelotita a Calderón”.



LA JORNADA
12/11/2009 ○ P. 38.

La UNAM externó su “preocupación” por las afirmaciones de la presidenta de la Comisión de Educación del Senado, María Teresa Ortuño, en torno a que las instituciones públicas de educación superior deben apretarse el cinturón en materia presupuestal. Esto “sólo muestra su absoluto desconocimiento de la realidad educativa nacional” y manifestó su extrañamiento por el aval implícito del secretario de Educación, Alonso Lujambio, a lo dicho por la legisladora panista.



LA JORNADA
14/11/2009 ○ P. 34.

A pesar de las críticas por las declaraciones de la senadora panista María Teresa Ortuño, quien llamó a los rectores de universidades públicas a “apretarse el cinturón” frente al riesgo de un recorte presupuestal, el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Alonso Lujambio, reiteró su reconocimiento a la trayectoria de la legisladora como presidenta de la Comisión de Educación, al considerar su actuación como “responsable y constructiva”.



LA JORNADA
16/11/2009 ○ P. 5.

El investigador Ángel Díaz Barriga, de la UNAM, lamentó que el país no cuente con un titular de Educación Pública de la talla de las exigencias que requiere la enseñanza, entre ellas evitar un golpe al presupuesto del sector. Mientras, el experto Roberto Rodríguez, también de la UNAM, advirtió que de concretarse el recorte, “tendremos un año cero” en la educación.



LA JORNADA
18/11/2009 ○ P. 5.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, reconoció el esfuerzo de los diputados federales por ampliar el presupuesto a la educación superior, y consideró que es “sustancial”, mas no suficiente. Manifestó que de esos recursos, la Cámara de Diputados aprobó para la UNAM 630 millones de pesos adicionales al planteamiento de Felipe Calderón, con lo que la institución alcanzó un presupuesto de 23 mil 739 millones, monto superior en casi 2 mil millones a lo que recibió en 2009 (más de 21 mil 753 millones).



LA JORNADA
19/11/2009 ○ P. 37.

Las políticas públicas de apoyo a los estudiantes de bachillerato y educación superior del Gobierno del Distrito Federal (GDF) “van en la dirección pertinente”, consideró el rector de la UNAM, José Narro Robles, en tanto el jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard, subrayó que “es un derecho” de los jóvenes recibir una beca y confió en que al final de su administración el proyecto se convierta en ley.



LA JORNADA
21/11/2009 ○ P. 30.

El apoyo, mantenimiento y renovación del bachillerato se encuentran en las principales líneas de trabajo de los dos primeros años del rectorado de José Narro Robles al frente de la UNAM. En 2009, la institución invirtió 435 millones de pesos en 14 planteles de educación media superior. Además, en los cinco colegios de Ciencias y Humanidades se construyeron sendos edificios para idiomas y cómputo.



LA JORNADA
27/11/2009 ○ P. 8.

A pesar de que en México la corrupción es una “patología grave” que “desvirtúa y trastoca el régimen de valores de la sociedad”, no se habla de ella y termina por validarse, aseguró el rector de la UNAM, José Narro Robles. El rector aseveró: “hay muchas cosas en el país que ya no discutimos, las damos por buenas, por válidas, y cuando tenemos que ver lo que pasa en la realidad hay un enorme contraste entre lo que se dice y lo que pasa”.



LA JORNADA
02/12/2009 ○ P. 2A.

El rector, José Narro Robles, en el 50 aniversario de la Academia Mexicana de Ciencias lamentó que el país esté rezagado en materia de ciencia y tecnología, al grado de no contar con un sistema autónomo, propio e independiente porque con ello se pierde soberanía y seguridad nacional. “Nadie en su sano juicio puede negar que en 50 años la ciencia ha mejorado, pero nadie en su sano juicio puede negar que el esfuerzo hecho es insuficiente: poco presupuesto...y peticiones para que se resuelvan los problemas de la noche a la mañana”.



LA JORNADA
04/12/2009 ○ P. 3.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, y el líder del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), Martín Esparza Flores, se reunieron anoche por más de una hora en la torre de rectoría de esa casa de estudios, en un encuentro en el que el primero manifestó al dirigente su disposición de fungir como interlocutor, en caso de que se instaure una mesa de diálogo con el gobierno federal.



LA JORNADA
04/12/2009 ○ P. 38.

En sesión ordinaria, el Consejo Universitario (CU) de la UNAM aprobó el ejercicio del presupuesto del año 2010 para la institución, que asciende a unos 27 mil 66 millones de pesos. De ese monto 24 mil 60 millones corresponden a recursos federales y 3 mil 6 a fondos generados por la propia casa de estudios. La docencia será el área más beneficiada con alrededor de 60 por ciento del total, pues para esa actividad se destinarán 16 mil 168 millones de pesos.



LA JORNADA
05/12/2009 ○ P. 31.

En los países iberoamericanos la educación, en especial la superior, “tiene un valor realmente estratégico para las personas y las sociedades”, aseguró el rector de la UNAM, José Narro Robles. Lo anterior durante la conferencia en la que se anunció el segundo Encuentro internacional de rectores Universia- que se realizará en Guadalajara, Jalisco, el 31 de mayo y el primero de junio de 2010.



LA JORNADA
06/12/2009 ○ P. 6A.

Ante el “ya largo bache” por el que atraviesa México, y en el contexto del bicentenario de la Independencia y del centenario de la Revolución, el rector de la UNAM, José Narro Robles, convocó a las organizaciones de profesionales, de investigadores y científicos a realizar una “profunda reflexión” sobre los problemas del país y encontrar el “camino para salir adelante”.



LA JORNADA
07/12/2009 ○ P. 12.

Este lunes, el rector de la UNAM, José Narro Robles, y el director del IPN, Enrique Villa Rivera, sostendrán una reunión con diversos senadores para discutir y analizar su participación en una mesa de negociaciones entre el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y el gobierno federal. En dicha reunión se determinará la ruta a seguir para crear una mesa de negociación entre el gremio y las autoridades.



LA JORNADA
08/12/2009 ○ P. 3.

A fin de determinar si conforman una comisión de intermediación para encontrar una salida al conflicto entre el gobierno federal y el Sindicato Mexicano de Electricis-

tas (SME), ayer se reunieron el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, José Narro; el director del Instituto Politécnico Nacional, Enrique Villa, y los senadores Manlio Fabio Beltrones (PRI), Carlos Navarrete (PRD) y Gustavo Madero (PAN).



LA JORNADA
09/12/2009 ○ P. 42.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, rechazó una vez más que la máxima casa de estudios tome parte en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en la prueba Enlace, aplicadas por la Secretaría de Educación Pública. En el primer caso, cuestionó que se intente homologar el bachillerato nacional, y sobre Enlace, dijo que más allá de ser un diagnóstico para impulsar el avance académico, esa evaluación se usa para calificar, comparar y señalar a los estudiantes sin tomar en cuenta el entorno socioeconómico en que viven.



LA JORNADA
10/12/2009 ○ P. 41.

El titular de la SEP, Alonso Lujambio, aseguró que en la aplicación de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) “no se está comparando lo que no se puede equiparar” ni se pretende realizar equiparaciones “inapropiadas”. Afirmó que se trata de un instrumento “valioso, pertinente y con utilidad social” que mide habilidades y destrezas, “no conocimientos específicos”. Lo anterior, en respuesta a las declaraciones del rector de la UNAM, José Narro Robles.



LA JORNADA
10/12/2009 ○ P. 41.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) aplicada por la SEP plantea “de manera inadecuada” la unificación

del bachillerato nacional, el cual busca formar estudiantes aptos en competencias para el mercado y deja de lado la importancia de disciplinas básicas en la instrucción de los ciudadanos, alertaron especialistas en educación de la UNAM.



LA JORNADA
11/12/2009 ○ P. 14.

A fin de conformar una comisión de intermediación en el conflicto del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), anoche se reunieron en el Senado, el rector de la UNAM, José Narro; el director del Politécnico, Enrique Villa, y los senadores Carlos Navarrete, del PRD, y del PAN, Gustavo Madero, con Martín Esparza y Humberto Montes de Oca, dirigentes del gremio. Navarrete apuntó: “estamos en proceso de diálogo, ya recibimos a la dirigencia sindical y avanzamos en materia de conocimiento del tema.



LA JORNADA
15/12/2009 ○ P. 34.

El subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, Miguel Székely Pardo, respondió ayer al rector de la UNAM que “sin la prueba Enlace simplemente seguiríamos actuando en la ignorancia”, y consideró que el hecho de que no participe la principal institución educativa “de ninguna manera” le resta credibilidad a la evaluación, porque en realidad es reflejo de lo que sucede en un “país democrático”.



LA JORNADA
16/12/2009 ○ P. 17.

La directora del IPN, Yoloxóchitl Bustamante Díez, en su primera conferencia de prensa salió en defensa de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) y de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).

Sobre el primer caso, dijo que las comparaciones entre el nivel de enseñanza de las instituciones participantes sólo es algo com-

plementario, mientras las directrices que establece la reforma se aplican en el IPN desde 2004. 

Sección a cargo de Carlos Arturo Flores Villela.

DEL GELICH

Proyecto: Puntos de Integración, democracia, ciudadanía y territorio en la Ciudad de México. CONACYT

Universidad Nacional Autónoma de México
El Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
en el marco de su Programa de Investigación
Ciudades y Gestión en el Mundo Actual: Gobierno, Sociedad, Territorio y Pluriculturalidad

invita a la
mesa redonda

ciudades Multiculturales

Gestión y gobierno

Martes 27, abril 2010
11:00 horas
Torneo II de Humanidades 4° piso
Cuarto Interiores, Ciudad Universitaria
Instituto:
Departamento de Difusión
Media Ciudad Científica Ciudad
mexico@servicio.unam.mx / 5623-0027
www.ceiich.unam.mx

Coordinadora:
Lucia Álvarez Enriquez

Participan:
Luis Tapia
Universidad Mayor de San Andrés
La Paz, Bolivia
Octaviana Trujillo
Northern Arizona University
Texas, EUA

rs.

[illegible]

DIPLOMADO DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA

Diana Margarita Favela Gavia COORDINADORA

Módulo 1

Panorama histórico-social del desarrollo de la investigación interdisciplinaria

- Introducción
- Qué es la investigación interdisciplinaria y qué aporta al conocimiento científico
- Desarrollo histórico de la investigación interdisciplinaria, siglos XX y XXI
Margarita Favela Gavia
- La investigación interdisciplinaria en México y en la UNAM
Juan Carlos Villa Soto

Módulo 2

Enfoques teóricos en torno a la investigación interdisciplinaria

- La propuesta de Julie Thompson Klein
Margarita Favela Gavia / Norma Blazquez Graf
- La propuesta de Rolando García
Margarita Mass Moreno / Jorge González Sánchez
- La propuesta de Pablo González Casanova
José Gandarilla Salgado
- La propuesta de Edgar Morin
Daniel Cazés Menache
- La propuesta de Slavoj Žižek
Víctor Flores Olea

Módulo 3

Análisis y evaluación de investigaciones interdisciplinarias

- Divulgación de la ciencia a través de formas narrativas
Aquiles Negrete Yankelevich
- Cultura escrita: circulación del conocimiento en libros y publicaciones periódicas; una lectura interdisciplinaria
Mauricio Sánchez Menchero
- Genealogía y encarnaciones de lo extraño
Maya Aguiluz Ibarquén
- Investigación feminista
Martha Patricia Castañeda Salgado

- Investigación colectiva sobre investigadoras e investigadores de la UNAM
Martha Patricia Castañeda Salgado
- Darwinismo y marxismo como ruptura de las concepciones disciplinarias del conocimiento del mundo
Julio Muñoz Rubio
- El pensamiento sistémico en el desarrollo de actividades interdisciplinarias
José Amozurrutia de María y Campos
- Cibercultur@ y proyectos interdisciplinarios
Jorge González Sánchez
- El modelo del programa de Altos Estudios en Investigación y Desarrollo de Proyectos Interdisciplinarios
Margarita Mass Moreno
- Estudio y valoración del patrimonio industrial
Sergio Niccolai
- ¿Son interdisciplinarios los estudios de prospectiva? Un ejemplo global y otro sectorial
Jorge Eduardo Navarrete / Samantha Franco Peña / ZiraHuén Villamar Nava
- Proyecto humedales
Javier Matus Pacheco / María de la Paz Ramos Lara

Módulo 4

Taller sobre investigación interdisciplinaria

- Emergencia de la investigación interdisciplinaria
- Archipiélago interdisciplinario
- Sistemas complejos e investigación interdisciplinaria
- Las nuevas ciencias y las humanidades
- Contra el pensamiento único
- La mirada transversal
- Coloquio de evaluación

Gratuito para académicos de la UNAM
y de instituciones públicas de
educación superior

Becas hasta del 100%
Costo: \$12,000.00
Cupo limitado

Periodo de entrevistas
Del 1 al 26 de junio de 2010

Inscripciones:
Del 26 al 30 de julio de 2010

Informes:
Departamento de Difusión
María Gladys Castillo Guerrero
mgcg@servidor.unam.mx • Tel. 5623-0027

www.diplomadointer.ceiich.unam.mx