



UNIVERSIDAD DE CHILE

DOCTORADO EN FILOSOFÍA
CON MENCIÓN EN ESTÉTICA Y TEORÍA DEL ARTE
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD DE CHILE

RECORRIDO Y RASTREAMIENTO DEL ELEMENTO ESTÉTICO EN LA CONSTITUCIÓN DEL CONCEPTO UNIVERSIDAD MODERNA

Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía
con mención en Estética y Teoría del Arte

FELIPE ANTONIO GÁLVEZ SÁNCHEZ

Profesor Guía: **Carlos Contreras Guala**

Académico Departamento de Filosofía

Universidad de Chile

Santiago de Chile, 2018

A quienes luchan creyendo que la universidad es todavía el espacio desde el cual generar algún tipo de transformación social.

Agradecimientos

Al Profesor Pablo Oyarzún Robles, por la compañía y valiosa asesoría durante el proceso doctoral en general.

Al Profesor Miguel Ruiz, por la compañía y valiosas palabras durante el proceso doctoral en particular.

Al Profesor Carlos Contreras Guala, por su guía de tesis doctoral, siempre basada en la confianza.

A los familiares y amigos que sostuvieron el proceso, ya sea por medio de respaldos para reposar y obstáculos para atravesar.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen

Introducción	1
CAPÍTULO 1	21
Universidad medieval: La instalación de las universidades en Europa	21
La idea de universidad en Alemania	35
Misión-universidad-Nación: La modernidad instalada y la pérdida del sentido humboldtiano de universidad	48
CAPÍTULO 2	57
CAPÍTULO 3	91
CAPÍTULO 4	119
CAPÍTULO 5	159
Comunidad: Aquello que nos pone en común, para otro	160
Territorio: Una universidad des-territorializada	174
Transformación: cambio de forma y vaciamiento de sentido	190
BIBLIOGRAFÍA	202

Resumen

Este trabajo propone una revisión del recorrido y la instalación del concepto de universidad moderna, desde un punto de vista estético, particularmente enfocada en su emergencia en los inicios del 1800 con la reconstrucción de la Universidad de Berlín y su posterior divulgación como entidad, estructura y dinámica en el resto de Europa. Esta revisión, toma atención y dirección particular en relación al concepto de Educación y Sociedad. A partir del rastreamiento, en dicho recorrido, de los conceptos de cuerpo, visible y sentido, busca centrarse en aspectos que han sido menos considerados en la lectura de la crisis de la Universidad. Con todo aquello, se presentan algunas consideraciones nuevas respecto a la Educación superior y al espacio y las posibilidades de la Universidad en general. La atención estética deriva en una propuesta de lectura de la crisis de la universidad en base a los conceptos de comunidad, territorio y transformación.

INTRODUCCIÓN

Tómense su tiempo pero déense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera. Con esta frase apurada finaliza Derrida su conferencia sobre *la universidad sin condición*, pronunciada por primera vez en inglés, en la Universidad de Stanford (California) en abril de 1998. Como siempre, en su gusto por la subversión del discurso, habla no sólo del carácter de “sin condición” de la universidad, sino que probablemente esta es la ocasión en la que más veces se pronuncia respecto de cómo debiera ser o cómo es la universidad moderna. Se apoya ciertamente en Kant, Nietzsche, también en Heidegger, pero elabora una noción reconocidamente propia respecto de las instituciones de Educación Superior que tanto recorre.

No saben ustedes lo que les espera. No saben, aquello que está por-venir, recuérdese el interés del autor de diferenciar el futuro (conocido o esperable) del porvenir (totalmente desconocido). No saben ustedes lo que les espera podría ser entendido como que efectivamente no se puede saber aquello que viene, o bien podría ser un llamado de atención, una invitación a prepararse para lo desconocido. El mismo llamado hace cuando defiende la investigación fundamental (saber arquitectónico para Kant, vinculada a la relación con la razón, deseo inevitable de saber, sin programación); versus el concepto de investigación finalizada (saber técnico en Kant, ligado a lo experimental, y científicamente orientado). La universidad a lo que más llega es a expresar su interés de no tener finalidad, esto mismo la *vulnerabiliza*, la expone ¿Quedan aún en el espacio de la universidad investigadores que no saben lo que les espera? Incluso más ¿Hay alguien que está *experimentando* la universidad hoy –como docente, como trabajador, como formando- sin saber aquello que le espera?

La presente tesis nace en el desarrollo y padecimiento de la propia experiencia académica. Es en este contexto que nace la inquietud, inicialmente política, por denunciar el recorrido desviado y desviante que tiene la universidad, respecto de su origen y su alejamiento, desde la figura original del Estado y la Sociedad, para recaer en las figuras actuales de las reformas y el mercado. La desvitalización de la universidad y el agotamiento que provoca la lucha por mantener espacios formativos alternativos (experiencias territorializadas, atención a la subjetividad y a los procesos de transformación social que afectan la educación superior en Chile) provocan un desplazamiento y una propia desvitalización, también un hastío de la hiperespecialización de la disciplina psicológica. Todo esto empuja hacia la filosofía, que es el lugar donde se puede reconocer una larga trayectoria reflexiva respecto del origen y la posición, el tiempo y el espacio, de la universidad como concepto y su relación con la formación del ser. Con este afán nace este proyecto pretendiendo alguna posibilidad de *acontecimiento* y escapando de ser un escrito-*repetidor*, como lo eran las infinitas descripciones de crisis de la universidad, que además de estrechas, tienden a ser *reificantes*. El acercamiento a la experiencia estético-política, además de las iniciales –pero fundamentales- discusiones acerca del proyecto de tesis en el inicio de la formación doctoral, permitieron re-enfocar el cuestionamiento, dejando atrás la ingenua lógica de reconocer elementos estéticos en la trayectoria del concepto de universidad moderna y llegando luego al sugerido *rastreamiento* del elemento estético. Esto permitió además situar la investigación en un momento particular: el nacimiento de la Universidad de Berlín, a inicios del 1800, considerado como mito fundacional de la universidad comprendida como moderna y, desde ahí, revisar la forma a través de la cual parte como ente y se va constituyendo en obra, divulgándose como estructura y dinámica en el resto de Europa. Surge el inevitable paso por las reflexiones y decisiones de Humboldt (quien tuvo una tendencia más cercana al proyecto de Schleiermacher que al proyecto del desaparecido Fichte). También se revisaron otros autores relativamente contemporáneos a Humboldt y otros más bien actuales que recorren la historia del legado de las universidades en Europa –

pasando particularmente por la revisión de la avanzada y estudiada crisis de la universidad en Italia-. Ahí es donde comienza a tomar tiempo, pero con prisa, efectivamente sin saber qué esperar.

Recorrido y rastreamiento del elemento estético en la constitución del concepto universidad moderna, ese fue entonces el título de la tesis que, a través, precisamente del ejercicio de *rastrear*, pretende ofrecer una lectura de la universidad que vaya más allá de la crisis conceptual o categorial. La pretensión fue que un recorrido filosófico y estético en cambio, proporcionaría otras condiciones para revisar la situación de la universidad como institución, reflexiones de otra textura y densidad, y un consecuente enfrentamiento a esta llamada crisis.

La universidad que se instala en Berlín, a partir del proyecto filosófico de Humboldt, es hija de la modernidad. Responde de manera obediente a las propiedades y operatorias de ese proyecto moderno instalado. Bastante de estos postulados provenían de las influencias, por ejemplo de Rousseau y de sus políticas para la educación del hombre. En esta institución educativa, la formación sigue siendo considerada un arte y la filosofía ocupa un lugar basal, lugar desde el cual *super- visar* las otras materias en una universidad que además pretende, de la mano del Estado, responder a la sociedad. Sin embargo, con los años fue ágilmente avanzando una máquina de modernización que generó un clima de asfixia y que fue poniendo en peligro las preguntas sobre los fundamentos del placer y la práctica del pensamiento libre¹. Quizás a eso se referirá años más tarde Derrida cuando declara: *tómense su tiempo pero dense prisa*, pues esta agilidad moderna va mucho más veloz que la capacidad de la universidad de pensarse a sí misma. Hoy en día la academia padece aquella perversa relación con el tiempo, donde se suele estar, por esta falta, más bien detrás de los procesos que delante de ellos, como la imagen de un sujeto cuya obra que intenta

¹ La marginalización de la filosofía es quizás la más evidente de las manifestaciones de la universidad moderna. Este tipo de disciplinas no se sientan cómodamente en la institución obediente, no logra conectarse a un modo de vida o a una experiencia singular, condiciones básicas para generar problemas filosóficos nuevos.

producir se escapa, se moderniza, se hace conocimiento desechable y convierte al propio sujeto no sólo en un repetidor, sino que en un perseguidor de algo que no está entre manos, al menos no en las propias manos. Además de su fatal relación con el tiempo, es aún peor para la universidad si se tiene presente que, como tal, sobre adaptada, tampoco le es posible hacerle frente a los poderes que le asedian (el Estado), que era otra de sus pretendidas cualidades básicas. Y, peor peor aún, como institución estaría desatendiendo la sociedad o como lo anticipó Valentin Leterier, a fines del siglo XIX (1895), donde con o sin querer estaría contribuyendo a 'formar espíritus superficiales y espíritus indiferentes'.

Se llevó a cabo entonces una metodología de rastreamiento a través de tres elementos que pudieran recoger la experiencia estética, que fueron cuerpo, visible y sentido. Como podría esperarse, la figura cuerpo es del todo nutritiva como elemento estético y ofreció, como tal, variados aspectos sobre los cuales se podría hilar una sola plataforma, o bien seguir a cada uno de ellos como un hilo conductor. Derrida, de nuevo, estaba elegido desde el inicio con su escrito acerca del *cuerpo docente* y sin duda aquello ya establece una base, pero también aportan sus múltiples y variados escritos en los cuales hace referencia al cuerpo. Entre ellos *La mitología blanca, la metáfora en el texto filosófico*, donde discute el persistente afán de metaforizar el cuerpo, aludiendo a aquello que queda detrás de la metáfora, que opera como borradura y, cómo, el cuerpo mismo va escribiéndose detrás de ella (*la metáfora borra la escena fabulosa que la ha producido*, dice textualmente el autor). Si el cuerpo no debe ser metaforizado/borrado, entonces ¿Cómo puede haber garantías de que no sea cancelado, editado, cercenado? La universidad es el país de la pregunta, pero también es el país de la edición intelectual autorizada y en su territorio aloja al cuerpo en cuanto tal y apoya sin querer su cercenamiento.

Cuerpo docente; cuerpo dócil que se adecua y se entrega sin disputa; cuerpo como depositario de la herencia (que se hace presente en la herida);

cuerpo maduro, enlentecido, cuerpo que ha perdido la propiedad de autocorregirse; cuerpo que ya no es creador, sino repetidor, con una relación que se encuadra mucho mejor con la producción que con la creación (usando la distinción del profesor Oyarzún²), son todas pistas que regalan senderos, pero no siempre salidas a la crisis.

La investigación finalizada, como pronosticaba Derrida, domina como modalidad y se adecua también a un rol de docente, del profesor, que está cada vez más lejos del profesar como acto de fe. Está muy desdibujada la figura del maestro filosófico que se encargaría de liberar al estudiante de *las ataduras que le impedirían pensar*, participa además de un diálogo críptico, en un afán repetidor de discursos que ya han caducado.

El estudiante aspira a ser también un formador, quizás otro repetidor³. El profesar estaba liberado de la responsabilidad de dar cuenta de la verdad del presente (y ahora en cambio habitamos en la cultura de las evidencias); el profesar era una promesa mucho más allá del saber tecno científico (ahora en cambio la demostrabilidad actual le exige la verdad); el valor del profesar no está en el contenido, sino en la palabra, en la palabra que se ha dado en garantía (en cambio hoy se prescinde de aquella palabra y se espera el hecho, la forma, en último caso, la utilidad). El acreditacionismo impera como el nuevo permiso de circulación de los programas académicos; el paperismo se propone como el único y verdadero nuevo modo de exportar conocimiento; la externalización de la unidades, la hiper especialización y el certificacionismo son también manifestaciones de esta *nueva universidad hipermoderna* ¿Todo esto es lo que no sabíamos que nos esperaba?; ¿Hay algo que sí podamos todavía esperar?

² Pablo Oyarzún desarrolla en extenso, además de manera muy precisa y aguda, el concepto de creación versus el concepto de producción, a propósito de lo que se entiende actualmente como calidad en educación superior. Oyarzún P. (2008) "Sobre el concepto de calidad académica". En: Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza (Cátedra UNESCO de Filosofía), Santiago (47-58).

³ La confesión sería la aceptación y declaración de que aquello que se enseña es inútil y que está al servicio de la repetición y no necesariamente de generar algún tipo de cambio en aquel que recibe lo que enseña

La expansión del modelo de Berlín en Europa, sin Humboldt, va traicionando cada vez más su origen. Su despliegue no mantiene, lamentablemente, tampoco su relación con el saber. Por una parte su condición de vulnerabilidad frente a las hegemonías le plantea un desafío a la propia universidad que no fue capaz de cumplir y, en segundo lugar, tampoco logra recuperar –o muy poco- la relación del saber (al estilo griego) en tanto contemplación, ligado a la plenitud y no a la captación del mismo. La denuncia está hecha, en su búsqueda del conocimiento, *la universidad entorpeció su relación con el saber* (H). El hombre aristotélico busca aquel saber por naturaleza, saber por saber, saber como una sensación inútil, saber sin finalidad. Contrario al hombre-animal de ojos duros y secos, que carece de párpados y que no le está permitido descansar del ejercicio de ver, ese sería aquel que quiere captar todo. El hombre que quiere saber, puede también en ocasiones dejar de ver, sus párpados están ahí para cuidarse del ver total. Con ello su forma de ver es similar a su deseo de saber, es natural, es ver por ver, por el placer de ver, para poder *sentir con los ojos*, aun cuando no esté pre- vista ninguna acción todavía asociada. La cuestión del ver, está directamente vinculada al tema del saber y, plantea Derrida, desde ahí con el aprender y con el enseñar.

Justamente lo visible, el ver, configuró el segundo elemento estético y también ofrece una nutrida variante de reflexiones que en Derrida provienen ciertamente del texto *las pupilas de la universidad*. También en otras obras como *La verdad en Pintura* y sugerentes planteamientos acerca de la mirada, la idea de guardar, de resguardar. Esto lo llevará a la relación concreta y simbólica con otros autores como Merleau Ponty o Jean-Luc Nancy. Ver un objeto es responder al llamado del mismo, plantea el autor.

Se viene insistiendo en que la universidad se ha vuelto una *tribuna*, donde desde un lugar de privilegio se observa al pueblo, o bien al contrario, el pueblo que mira a esta universidad como un espectador que mira una tribuna. Una tribuna,

que cada cierto tiempo sorprende y el público está ahí y no sabe *qué esperar*. ¿Cuál podría ser entonces la forma a través de la cual la universidad se encierra, deja de ver, se enclaustra -a intervalos regulares como propone Derrida- para recluirse en su pensamiento interior? La universidad además de correr el riesgo del ver total, del ver sólo con alguna finalidad y de no disponer de sus propios párpados que la resguardan, padece la imposibilidad de ver lo que ve y, por ende, la capacidad de hacerse responsable de ello. Ahora bien, los enclaustramientos que ofrece la propia universidad, no están movilizados por la pregunta acerca de lo que la institución es capaz de ver o no, alargando así su imposibilidad. Es el sentido el que debiera constituir el motor del cuestionamiento del momentáneo encerrarse. Es el movimiento constante que genera el hablar de un sentido o de la pérdida de sentido cuando se está en el territorio de lo posible y lo imposible.

El sentido, en su versión de sentido estético, es el tercer y último elemento del rastreamiento de la constitución del concepto de universidad moderna. Aparece con ello la noción misma de *experiencia estética*, que ciertamente debiera incluir la relación constituida y constituyente con los objetos. Sin embargo, lo que va retirándose está precisamente en lo que se entiende por experiencia, que además en el campo de la formación aparece como disfrazado bajo el concepto de pragmatismo: esa es la inevitable retirada de la experiencia. La universidad tiene el derecho a llevar a cabo un decir *afirmativo* y un hacer *performativo*, justamente porque aquello implica la producción de acontecimientos⁴. Ahora bien, estos acontecimientos (que son pura dotación de sentido) no tienen garantías para llegar siquiera al público de la universidad: la sociedad. Por ello es que se afirma que tal derecho a 'decir públicamente' es su incondicionalidad. La universidad sin esta condición, Derrida otra vez, viviría un abandono a su relación con la crítica y con la propia crítica. Condición y sentido entonces se ligan permanentemente y aparecen en la pregunta sobre la posibilidad/imposibilidad de una universidad autónoma y soberana. La respuesta no está en la universidad del futuro, como

⁴ El acontecimiento tiene una valiosa cualidad y es que puede enfrentar el vacío (o el riesgo de la pérdida) de sentido. En tanto singular, tiene la posibilidad de ir a alojarse al lugar del sentido, que es aquella construcción intersubjetiva.

varios creen, sino en la universidad que está por-venir, restableciendo el valor de aquella pregunta permanente por el sentido. Esta universidad, quizás sí, porvenir, una universidad imaginada, justo gracias a que se está imaginando legítima y permanentemente. Si no hay espacio siquiera para la pregunta⁵ entonces no hay condición, pero tampoco *sentido, palabra y posibilidad*.

En la ausente definición de conocimiento y menos aún en la imposibilidad de contar con un escenario sobre el cual discutir y definir qué es conocimiento público, la esfera que engloba lo público y lo privado también tuvo rendimientos en esta operación de rastrear, menos esperado y también diferentemente de cómo suele discutirse hoy lo público (vinculado a lo estatal) y lo privado (vinculado a lo empresarial). Más bien la investigación nos lleva a una lucha por la soberanía, que sería interna y una resistencia a las presiones externas (que puede ser el mismo Estado). Aquí entonces en lo interno –aquello que habita dentro del cuerpo docente- no está garantizado el hecho mismo de la auto-interpelación (la propia condición), así como tampoco está garantizada la perfecta libertad respecto de los *poderes que asedian a la universidad*. Esto sería el intento de reapropiación que tiene que esperar la universidad, a sabiendas de que tendrá un equilibrio imposible: la tensión como deseable y el cuestionamiento como el ejercicio permanente, su no activación, provoca que caduque la sola potencialidad de soberanía, con la correspondiente pérdida de sentido. Más aún, la lucha entre lo interno (soberanía) y lo externo (poder) se transforma, provocando la emergencia de discusiones con otra densidad, con otra textura.

Las preguntas que recorre la tesis en su última parte son ¿Dónde está entonces el *cuerpo* académico? ¿La universidad con *vistas* a qué? ¿El *sentido* de la universidad está en su incondicionalidad? Y sus derivadas serían el trabajar

⁵ La contribución a la pérdida de sentido podría provocarlo la profesionalización de la universidad: la sobre atención por los procesos productivos de la enseñanza orientada a la ubicación en el mercado laboral por sobre todo, la hiper-especialización que esto conlleva; la materialización de proyectos formativos basados en la evidencia y en la eficiencia, el paperismo, el acreditacionismo, entre otros varios aspectos.

bajo los conceptos, también frutos de este rastreamiento, de comunidad, territorio y transformación.

Comunidad, así como la institución promueve la inclusión y la exclusión, el quiénes somos, la universidad, al declararse una unidad, debe revisar muy cuidadosamente cómo está creando y para quién está produciendo. Como comunidad, como cuerpo dinámico, además debiera generar reflexivamente su orgánica, para el desarrollo de los diferentes saberes. Sin embargo, por medio de la universidad, la ciencia puede estar, sin conciencia, respondiendo a desarrollos institucionales, empresariales. Se complejiza todo aún más (y bienvenido que así sea) cuando hacemos cuenta de la virtualización o el desaparecimiento progresivo de la comunidad presente, sustituida por aquella del *cibermundo*, donde a través de un dominio (que a veces reproduce las lógicas individualizantes) se cuenta con una nueva experiencia del lugar, del acontecimiento y de la obra⁶. La forma de estar juntos en la universidad se ha desarrollado de manera fragmentada, como espejo de lo mismo que ocurre en la sociedad entera. Se tendrá entonces que planificar, trabajar y evaluar en estrecho análisis al tipo de participación, tipo de permanencia y tipo de visibilidad.

Territorio, los escasos discursos internos (que sobreviven particularmente en las humanidades) y que se permiten estar desligados de la gestión académica, no logran inquietar a las *fuerzas conservadoras* de la universidad, pero por contrapartida (y ahí está lo aporético de este tipo de vínculo), la salida de aquellos discursos fuera de la universidad provoca un desencuentro, un choque, con aquellos poderes externos –medios masivos; fundaciones, editoriales; empresas-, que manejan otro lenguaje y son expertos traductores/reductores, capaces de trasladar lo que se podría llamar interpelación, hacia lo que se puede entender como un servicio (o bien obra hacia producto). Esto bien podría explicar el porqué de este curioso apelativo de “vinculación con el medio”, tan popular en estos

⁶ ¿Dónde se encuentran hoy el *lugar* comunitario y el vínculo social de un «campus» en la época ciberespacial del ordenador, del teletrabajo y de la *world wide web*? (Derrida se preguntaba)

últimos años, donde al experimentar esta jibarización del externo, se opta por un tipo de extensión académica (que es más bien *intensión académica* en tanto se lleva a cabo al interno y entre pares) en el resguardo que ofrece la propia universidad. Así también se estructura una concepción de territorio interno, con barreras hacia afuera, críptico y un abandono de la responsabilidad hacia el territorio externo, no en el sentido de hacerse cargo, sino responsabilidad en el sentido de no contar con la posibilidad de responder. La delimitación del propio territorio, la falta de imaginación del propio territorio, la ausencia de una determinación de cuál va a ser el territorio de la universidad, todas, son muestras de una institución de educación superior que se entrega a la censura que le proporcionan sus propias indefiniciones, la censura de los propios sujetos -como establece Derrida- y la censura real de la propia universidad, como establecía el mismo Kant.

Transformación ¿De quién o a quién? La cada vez menos garantizada deformación del estudiante y el cada vez más probable deterioro del cuerpo académico. La transformación de la propia institución que privilegia menos la lógica de la experiencia y opera mayormente en términos de inversión (de *saber por saber*, nada). El académico habita en la universidad como lugar artificial, a tiempo completo, enajenado, sin calle y desde ahí dice de todo, a la realidad. El estudiante pasa por la universidad, más parecido a la figura de un visitante o, peor aún, de un cliente. La formación, como relación, sólo conforma, pero está lejos de lograr lo que se postulaba como sujeto que mira la sociedad, o sujeto nación (aquel deslavado fantasma de Humboldt), no deforma, no performa y menos aún transforma.

La institución universitaria adolece de un cuerpo y descorporiza a quienes la conforman, des-hace en cada uno de sus actos y en sus *no dichos*, aquello que traía la constitución de la universidad moderna. No tiene claro el *con vistas a qué* y quizás no quiere ver lo que ve, no tiene el hábito de la propia interpelación porque

se teme a sí misma. Su incondicionalidad es una excepción estética en una marea de delimitaciones, su sentido está lejos de lo sensible, su *dotación de sentido* llega tarde y es interrumpida por una donación de sentido que se ha instalado antes, gracias a doctrinas externas, incrustaciones del mercado, del modelo y, en ocasiones, del propio Estado. La universidad sabe que ha sido traicionada y se pregunta si alguna vez todo esto fue de diferente. La constitución de una universidad moderna, desde el proyecto de Humboldt, Fichte, Schleiermacher, Schiller, Schelling, era una aspiración filosóficamente creada y, como tal, rigurosa. Proponía tomar atención sobre aquello que crea el estar juntos en la búsqueda del saber (creatore/criatura: la capacidad creadora de esa relación “creatore”/ y la entidad misma que es esa relación “criatura”). Se cuestionaba sobre cada una de las relaciones que establecía y le otorgaba con ello un carácter ontológico a la relación. El desarrollo de la universidad, particularmente en Europa y de manera desenfrenada luego en Latinoamérica (con el indefendible proyecto tuning), se encontró con una *sociedad del individualismo y de la decepción*, que supo seducir a la institución hacia un desarrollo, igualmente moderno, igualmente dedicado, pero con una sutil diferencia, sin aquella atención relacional. Ni createore ni criatura.

Nadie puede negar (aún) la eventualidad de una universidad y, como posibilidad, merece la dedicación. Como posibilidad estará siempre instalada, en ese quizás sí derridiano, que bajo ciertas condiciones ocurriría y por ende goza de su relación predecible con la verdad y su condición de imprevedible respecto de lo que se viene. *Verdaderamente no sabemos lo que se puede esperar.*

La universidad no está al desnudo y por tanto ha de ser responsable (responder) por su propio acontecer, no es sólo víctima de una decantación neoliberal, padece, pero también participa diariamente de su propia crisis. Por ello importa tanto hoy, de nuevo, la revisión de su relación con el Estado, en el reconocimiento de ser arte y parte (en el caso de la Universidad de Chile, por ejemplo) y, desde ahí, su posible diálogo con una sociedad que se alejó de la

tribuna y que ya ha dejado de exigirle respuestas. Ahí en ese intersticio se mueve la universidad, pues su conocimiento producido (ciencia) y conocimiento creado (performativo) no está bajo la apropiación externa, pero tampoco está jamás liberado del todo, del riesgo de apropiación. La universidad puede ser un escenario de *exapropiación*, pero para ello, requiere de este movimiento crítico y auto observante, que tiene el ejercicio como permanente y sus resultados como siempre provisorios.

Tómense su tiempo pero déense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera. Una frase apurada, que muy conscientemente no lleva ni una coma, no tiene pausas, sólo desencadena una inquietante mezcla de arrojo y asedio en aquella espera.

¿Por qué enfrentar una y otra vez el argumento de la universidad? La pregunta es pertinente precisamente porque sabemos que se trata de un argumento tan visitado y revisitado. Incluso vale la pena también preguntarse por qué ir en búsqueda otra vez de una reflexión sobre la universidad, si las anteriores consideraciones políticas y epistémicas abundan en la bibliografía de la academia y de la filosofía en particular. Varias razones constituyen la razón de este nuevo enfrentamiento al argumento de la universidad: En primer lugar, la sospecha de que la modalidad de enfrentamiento del argumento sobre Educación Superior, Institucionalidad, Universidad y Estado, más todo aquello que conlleva, ha tenido un abordaje desde una aproximación que contiene la crítica, que se ubica (y ubica a la propia institución), desde una posición epistemológica en particular, donde se pone de manifiesto la compleja relación con la verdad. Estas aproximaciones entonces, sobre todo en las investigaciones y reflexiones teóricas más bien contemporáneas, tienden a ser una relectura de la historia y una confirmación de una crisis de la Educación Superior ya instalada.

En segundo lugar, en un contexto en que la discusión versa sobre los datos, estadísticas y cumplimiento de estándares como el acceso a la universidad, el número de ingresados, las tasas de egresados de la universidad, indicadores de empleabilidad, entre varios otros; se extraña un acercamiento a la temática desde una disciplina como es la Estética, que en ocasiones puede tornarse hacia una metodología, pero que da vectores que van más allá o al otro lado de la discusión tradicional. Un recorrido estético que más que la elección de algunos elementos estéticos, se transforma en una revisión o en una suerte de deconstrucción, algo que es mucho menos frecuente. La propuesta pretende ofrecer modos alternativos de enfrentamiento a la sola constatación de la crisis de la universidad moderna. Este segundo elemento se transforma, de hecho, en la tesis misma, en el sentido de que se presume que la aproximación estética al recorrido del concepto de universidad moderna, contiene en sí una modalidad de enfrentamiento diferente, precisamente porque inspira una comprensión alternativa de cómo ha ocurrido dicha instalación y también, con ello, el deterioro mismo del concepto de universidad. Se ha considerado entonces como foco de atención la cualidad de concepto, en el sentido de tomar en consideración su peso lingüístico y su carga figurativa; no cualquier noción de universidad, sino que en su condición de *universidad moderna*, entendida como aquella que se instala con el proyecto de Wilhelm von Humboldt, en la Universidad de Berlín. Este hito que se toma como histórico, pero también como historiográfico, responde a la imagen de formación, de ciudadano y de participación del Estado en ello, propio en aquella época de comienzos del siglo XIX. El concepto de recorrido además, en la línea de revisar aquello que se va generando como trayectoria y cómo -de la misma forma que se va tiñendo de aspectos contextuales en su avance- va también instituyendo a los Estados, europeos en primer lugar y luego en Latinoamérica, instalando así un reconocimiento, no sólo de la crisis institucional o política de su contexto, sino derechamente una *crisis categorial*.

En tercer lugar, siempre en la idea de responder a la pregunta de por qué volver a visitar este habitado territorio de la universidad, se encuentra lo que

podemos llamar una motivación a partir del interés por la formación. Surgirá entonces una cierta centralidad, inicialmente menos evidente, del concepto de *Bildung* (que se presentará y explicará más adelante). El padecimiento de la imposibilidad de quienes habitan y habitamos la universidad, lo que genera el dedicar buena parte de la vida a la academia, como estudiante en un primer término y/o como docente luego, donde se añora la responsabilidad de un proceso formativo autónomo, intencionado y que se atreva a plantear la necesidad de una comunidad, la eventualidad de una transformación y la dedicación a un territorio. La condición misma de la universidad por su parte, grita la necesidad de interpelarse continuamente y no sólo a través de los innumerables procesos de autogestión, sino que en el cuestionamiento por su sentido más profundo. No se puede habitar un espacio sin estar dentro de aquel permanente juego auto y extra performativo. En este sentido este es el tema que se aparece y se fuga, un tema que decide por sí mismo obtener un grado de presencia, el no atender a aquello es otra de las imposibilidades.

Por lo demás, existen también otras variables a lo menos inquietantes, como por ejemplo, el hecho de que la universidad moderna como institución, y más aún si es creada, dependiente y tributante al Estado, se instala como una extensión de la formación ciudadana que va cumpliendo siempre dos funciones paralelas, aparentemente contradictorias y escasamente dialogantes entre sí: Por una parte, permite la gubernamentalidad a partir de una calificación de sus egresados, cuestión que deriva de un cuidadoso proceso docente, un progreso a partir de los resultados de su investigación de alto carácter y rigurosidad científica, así como también de la total consolidación y prestigio que ofrece a sus procesos de extensión, siendo la universidad también una institución. Todo lo anterior opera a favor del mantenimiento de un cierto *status quo* de la nación. Sin embargo, por otra parte, también cumple la función de hacer nacer espacios de encuentro, comunidades inquietas (desde la fuerza social de sus estudiantes hasta su aparato global) y la creación de un nivel de consciencia intelectual y práctico en los jóvenes de un determinado grupo social. Esto puede, al mismo tiempo

entonces, fortalecer una sociedad civil ¿Para qué?, precisamente para mantener una actitud atenta y crítica frente a las grandes teorías, a las lógicas dominantes y, en términos bien concretos, también frente a quienes estén gobernando, rigiendo o presidiendo cualquier espacio.

Estas dos funciones, aparentemente contradictorias, se encuentran lamentablemente en diferentes aulas dentro de la universidad (y eso también es inquietante), se intenta incluso ubicarlas en diferentes compartimientos dentro de la estructura cognitiva de sus formandos (con la dificultad que el sólo pensar aquello implica), perdiendo la posibilidad de un diálogo y cuestionamiento permanente, razón por la cual se ha llegado a plantear que una universidad, así, no tiene condiciones para existir.

La pasión por la formación y la propia concepción del acto deformativo como principio de la diferencia que acarrea el atravesar por un proceso formativo, nos acercan a la semilla de la universidad, que tiene que ver con la posibilidad -no garantizada por cierto- de que la Educación lleve a la transformación a un sujeto y, por añadidura, a su sociedad. Esta posibilidad se hace presente como un deseo desde mucho antes que se definiera cualquier tipo de establecimiento educacional, de hecho en su origen más tiene que ver con la espiritualidad del hombre, o dicho de otro modo, la forma en la que el hombre tiene que vérselas con su dimensión más rústica, casi instintiva y cómo ésta debe ser conocida, controlada, regulada y finalmente esculpida, así como el artista forja su propia obra. Nótese que esta acción entonces va a requerir cierta fuerza, pues la animalidad del sujeto no es cuestión de descontrol o falta de racionalidad, sino que está inscrita en su cuerpo. Es en esta línea que toma centralidad el concepto de *Bildung*, que estará participando de este desarrollo, en este recorrido, quizás con la potencia de ser un indicador o una guía del devenir de esta universidad moderna. Más pareciera acercarse a la figura de un desvío, dado que es la institución universitaria la que, por tomar el camino de la eficiencia, abandona el concepto de *Bildung* y las teorías que están en torno a ella. La *Bildung*, que en

ocasiones es referida como un sinónimo de educación y en otras como una forma actual del concepto griego de *Physis* -llegando a considerarse una filosofía del espíritu-, era además un concepto favorito para Humboldt, quien de hecho hizo esfuerzos por teorizarla cada vez y ponerla al servicio de una modalidad formativa, o por lo menos, de los principios que podían fundamentar un proceso formativo. Sin embargo, su propio proyecto no logra encadenar el desarrollo de la universidad moderna con este concepto y caerá luego en un triste desuso, hoy mucho más cercano a un desconocimiento.

La *Bildung* es un concepto alemán, intraducible, que significa efectivamente Educación, pero también implica algo más amplio en esa educación que implica al espíritu. Algunas teorías más actuales de la Educación, del aprendizaje y de la pedagogía seguramente defenderían que esa es la forma correcta de comprender educación. La implicación del espíritu tampoco deja fuera el cuerpo y, por el contrario, incluye todas aquellas potencialidades de lo humano, en un intento de desarrollarlas en su máxima expresión. Al tratarse de variadas dimensiones que el propio sujeto debe maniobrar (mente, espíritu, cuerpo, identidad, individualidad, intenciones, entre otras), entonces estamos hablando de un desafío complejo. Esto adquiere una intensidad aún mayor cuando se considera como un proceso de crecimiento, que implicará además un cierto desarraigo de las propias creencias y un acercamiento a la propia libertad.

Lo anterior hace aparecer dos aspectos que son interesantes de poder acompañar. Por una parte encontramos esta necesidad de *agenciamiento*, que sería entonces comprendida como una forma de funcionar en conjunto, o incluso más, hacer funcionar en conjunto, determinados elementos diferentes en un mismo territorio. El sujeto debe asumir la complejidad de todos los elementos que están presentes en su formación y deformación, precisamente como una actitud *agenciadora*, provocando relaciones y articulaciones entre los elementos y modificando el territorio, que en este caso, se trata de sí mismo. Por otro lado, está la necesidad de la sociedad de articulación social de los individuos, que

podiera estar algo en contra de una concepción -la *Bildung*-, tan individualizada como proceso. Varios pensadores de la filosofía y de la educación en particular, han dejado entrever esta complicación, proponiendo además que este espíritu forjado, subjetivo, individualizado, deba alienarse en la cultura. Para algunos, el concepto de *Bildung* derechamente incluye cultura y cada individuo será inevitablemente la resultante de aquello que está en su entorno, representado principalmente por la tradición. Será Humboldt y su particular proyecto de universidad moderna, quien atravesará este concepto de *Bildung* de una carga de lo que se entiende como *individualizante*, quizás no en beneficio de la mantención de *la propiedad de lo privado*, sino más bien apuntando a lo que él consideraba como la necesaria libertad individual para provocar en sí mismo una revolución. Quienes vendrán más tarde intentarán replantear este concepto y atravesarlo, esta vez, por la noción de comunidad.

El recorrido del concepto de universidad moderna pudiera ser también entonces una revisión de la trayectoria del concepto de la formación, desde la *Bildung* hasta lo que hoy se ha implantado de manera irreflexiva como la adquisición de habilidades, de capacidades, o mejor aún, de competencias. Seguramente se trasluciría con ello la misma crisis y se enfrentaría las mismas contradicciones en el análisis. Sin embargo, para esta investigación, teórica, se ha propuesto un rastreamiento de figuras estéticas y con ello, una tesis.

El aporte de las tres figuras con las que se trabajará centralmente en la tesis (cuerpo, visible y sentido) tiene que ver con que, por naturaleza, el tema de la universidad como institución se liga directamente a la educación, a la educación pública y a la responsabilidad del Estado en la generación de las mejores oportunidades para esta educación. Los innumerables registros bibliográficos acerca de la Educación Superior redundan en una serie de discusiones con temáticas altamente imbricadas: Estado – Sociedad – Educación; y que en la actualidad debieran estar también implicadas las condiciones que impone el mercado- Estas discusiones dejan de lado aspectos igualmente relevantes, pero

con una carga menor de institucionalización, burocratización e ideologización; como son los aspectos que relacionan al hombre con la naturaleza; al hombre con la imagen de sí mismo y al desarrollo de este hombre en tanto ser, sensible a su relación con el entorno y con una atribución de sentido como ejercicio permanente. Es por ello que rastrear en el recorrido de la instalación del concepto de universidad moderna, a través de los ejes de cuerpo, visible y sentido, permitirían reencontrarse con figuras estéticas que atienden a aspectos que tienen un énfasis particular en la filosofía y que no están totalmente desmarcados de los otros grandes temas (Educación, Sociedad y Estado) sino que también con miras a enfrentar la ya asumida crisis de la Educación Superior.

La tesis está en la exposición de cómo al rastrear estos tres conceptos en el recorrido y la instalación de lo que se entiende como universidad moderna, emerge una lectura de la crisis de la universidad que va más allá de lo contextual, histórico o político-ideológico, que es lo que frecuentemente se aprecia en la literatura acerca de la universidad. Aparecen entonces, con estos emergentes, algunas posibilidades de comprensión y, desde ahí, un diagnóstico diferente del que se cuenta en la actualidad. Incluso llevando al margen la idea misma de universidad moderna, sin temor a sostener que será imposible encontrar aquella universidad que todavía se está buscando. Precisamente la “re-visión”, o dicho de otro modo, una forma diferente de mirar la crisis, el deterioro y el sinsentido del concepto de universidad moderna hoy, es el eje mismo de la tesis.

Así la tesis está dividida en 5 capítulos, de los cuales el primero tendría un recorrido de carácter historiográfico, en el cual se recogen los principales elementos de la instalación de la Universidad de Berlín en Alemania, el proyecto instalado por von Humboldt y el desarrollo que esto acarrea para el contexto europeo. Serán centrales en este sentido la discusión generada entre los proyectos de universidad de Fichte y Schleiermacher, de los cuales von Humboldt tomará las bases para la universidad en Alemania. Los tres capítulos siguientes, el cuerpo de la tesis, corresponden al trabajo de rastreamiento de cada uno de los

tres ejes propuestos (cuerpo, visible y sentido) de manera tal que se pueda desocultar aquello que ha sido planteado en el origen del concepto mismo de universidad moderna y que en su institucionalización se han ido quedando más bien olvidados. Para finalizar con un capítulo en el cual se propone una reflexión singular, a modo de conclusión, en torno a los procesos que llevan a la crisis de la institución universitaria y cómo aquello que ha ido dejando en claro la revisión de los ejes propuestos, promueven una mayor atención por los conceptos de transformación, comunidad y territorio para la universidad. El método, que opera fuertemente en los capítulos centrales, incluye en primer lugar una revisión de lo que Derrida, principal fuente de esta conceptualización, sostiene en torno al argumento de cada eje. Es decir, se hace una síntesis breve de lo que ha planteado entre sus escritos acerca de las temáticas *cuerpo, sensible y sentido*. Estos mismos ejes son considerados en lo declarado también por otros autores, cuestión que sirve de complemento. Finalmente se propone una relación, que en algunos casos está ya vinculado en las publicaciones mismas revisadas, con la trayectoria del concepto de universidad moderna, sus procesos de instalación y desinstalación, así como la búsqueda de elementos que permitan leer la crisis de la universidad a través de estos vectores. Este ejercicio se repite en el capítulo 2, 3 y 4, aunque ciertamente la propuesta termina siendo un análisis de la idea de universidad moderna desde un eje central (que lo proporciona Derrida con tres textos claves acerca de la idea de universidad, que serán considerados centrales uno para cada capítulo). El capítulo 5 en cambio tiene una metodología diferente, dado que a través de las temáticas de transformación, territorio y comunidad, se intenta dar respuesta a algunas de las preguntas que han guiado la escritura. En este sentido tiene carácter propositivo, conclusivo, teorizando respecto de algunos elementos y al mismo tiempo, ofreciendo lo que se espera sea una diferencia respecto del cúmulo de antecedentes con los que se trabajó.

Quedará instituido a través de la tesis, cómo la Universidad moderna que se planteó a inicios del siglo XIX no prosperó, quizás no por su planteamiento de origen, sino más bien precisamente por su recorrido. Dentro de las consecuencias

más nefastas, podemos sostener declaraciones que tienen que ver con cómo es considerada hoy la universidad o el rol que juega en la sociedad. Sin embargo, son también interesantes cuestiones de orden más específico, como la forma en la cual se ve implicado, por ejemplo, el docente universitario, representante de un padecer que pareciera impedir su acto de *profesar y decir públicamente*. Asimismo, la producción de la universidad, de saberes, de formas, de conocimientos, de procedimientos, a la luz del concepto de *investigación finalizada*, que resultará clave para el análisis, bien podría convertir, al menos conceptualmente, a la universidad misma en *finalizada*. Por último, en la misma línea algunos aspectos relacionados con la desterritorialización, dan luces de aquello que pudiera estar ocurriendo en el lugar que ocupa la universidad, sobre todo para aquellas universidades de carácter nacional (como en su origen fueron reconocidas las universidades en varios países, entre ellos Chile), que cada vez más se van asimilando no a la universidad de provincia, sino más bien a una institución provincial.

El presente trabajo asume la condición (o cuota) de misterio que hay en todas las relaciones posibles y, en esa línea, no tendrá una pretensión de develamiento de una verdad, sino más bien una reflexión de descomposición, en la insistencia a aquellas preguntas ya planteadas: ¿Dónde está entonces el *cuero* académico? ¿La universidad con *vistas* a qué? ¿El *sentido* de la universidad está en su incondicionalidad? Todos los registros estéticos que han formado parte de este rastreamiento, intentan reaccionar frente a estos cuestionamientos y dan cuenta de la misma crisis.

CAPÍTULO 1

El presente capítulo propone una revisión del recorrido que ha llevado a cabo el concepto de universidad moderna, desde inicios del 1800 en su constitución misma como modelo de universidad para Europa, para el mundo moderno occidental. Su recorrido, es en sí mismo un planteamiento frente a una educación dirigida a la sociedad (universidad medieval) y la arquitectura de una educación superior que luego se erige como base de la masificación de la universidad en Europa. Esto permite situar la discusión en postulados desde una visión del hombre hasta una concepción de la sociedad.

Universidad medieval: La instalación de las universidades en Europa

Las universidades más antiguas de Europa son la de Bolonia, la de Paris y la de Oxford (entendiendo esto como universidad en el sentido moderno del término, pues en el sentido tradicional bien podría considerarse la escuela superior en Grecia y otros). Estas universidades fueron fundadas entre los siglos XI y XII, pero se tiene poco conocimiento respecto de una fecha exacta de su inicio, dado que se habla en algunos textos acerca de su inicio de actividades propiamente tal, mientras que en otros se habla desde su oficialización como universidad de parte, particularmente, del Estado (Sanz, Bergan, y Ancira, 2005). Para muchos y por cierto para los propios italianos, la universidad de Bolonia se precia de ser la universidad moderna más antigua del mundo.

Se trata inicialmente de un espacio para compartir el conocimiento (más que crearlo, que va a ser algo que aparecerá con mayor fuerza en las universidades alemanas). Este compartir el conocimiento -y con ello también una forma de convivencia- tiene mucho que ver con la posibilidad que se les daba a los estudiantes para ser recibidos, puesto que la mayoría de ellos provenían de otras regiones. La universidad era un escenario de privilegio, que podía ser otorgado

por el Estado, representado por el sacro Emperador Romano o por la iglesia, representada por el Papa. Este espacio de conocimiento permitía que los sujetos participaran de una lógica integral de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, en un lugar que contaba con facultades en las cuatro áreas clásicas del conocimiento: filosofía, teología, derecho y medicina (Sanz, Bergan, y Ancira, 2005).

Ya durante el siglo XV, la estructura fue cambiando y se promueve la lógica de las facultades, que iría fragmentando los saberes. Esto se aplicó en primer lugar en París, para luego ir ganando terreno en las restantes realidades universitarias. El conocimiento de carácter más bien enciclopédico, propio de las universidades italianas, fue cediendo su lugar a un conocimiento del tipo cada vez más especializado. Las cuatro escuelas en primera instancia fueron Teología, Derecho, Medicina y Filosofía, promueven aprendizajes que deben ser integrados, pero igualmente empiezan a ser asumidos como separados. Se entiende de hecho que son facultades, precisamente por considerarlas como totalmente separadas entre sí. Estos círculos, estos fragmentos de conocimiento, empezarán a ser enseñados como si fueran parte de un mundo que ya trae separadas sus partes, sin asumir que partir desde acá implica adscribir a una premisa y no representa directamente el mundo en el que vivimos.

Son facultades que, además, están gobernadas por los maestros, como pequeñas oligarquías, organizadas como un *studium generale*, donde la universidad misma como institución pareciera no necesitar integrarlas de ninguna manera. En el inicio, en la universidad clásicamente europea, era suficiente con que estuviera presente alguna de las cuatro especialidades junto a la facultad de Artes, en aquel tiempo obligatoria (Sanz, Bergan, y Ancira, 2005). Queda en evidencia cómo la división, por todos conocida, tiene como finalidad el desarrollo de una estrategia de gobernabilidad más que de una modalidad propuesta para la comprensión cabal de un fenómeno. De hecho, esto que se instituyera una lógica de saberes por separado en cada facultad, generando la fragmentación, no fue obra de la propia gente letrada de las universidades, sino más bien una

disposición externa de gobierno. Las facultades que serán entendidas como superiores, son aquellas que al gobierno –entonces- le interesará saber si sus enseñanzas (y el conocimiento que genera) indican que las cosas son de tal o cual naturaleza y, desde ahí, saber si aquello debe ser mostrado, expuesto o entregado públicamente. Las facultades inferiores en cambio, gozarán de cierta libertad, precisamente porque podrán disponer a su agrado de sus propias proposiciones acerca de la verdad (Kant, 1963). Incluso más, la facultad inferior no tendrá que dar cuentas a nadie, podrá enseñar libremente (así lo postulaba Kant) y su guía será exclusivamente determinada en su relación con la verdad: *“El gobierno debe interrumpir su propio poder, como diría Montesquieu, ante esta libertad, para poder garantizarla”* (Derrida, J. 1984a p. 47).

Es sabido que Kant, al hacer este tipo de clasificaciones, nos presenta las facultades de Teología, Derecho y Medicina, como aquellas que buscan responder de manera directa a las necesidades del pueblo, es decir, desde el gobierno se busca el “bienestar” de la población por medio de los “agentes oficiales” que serían quienes logran dar aquella posibilidad. Así, sacerdotes, jurisconsultos o médicos, dado que han sido formados en la universidad en estas materias, pueden, desde la posición superior del conocimiento, ayudar a quienes están precisamente en una posición inferior. De hecho el “necesitado”, que en este caso sería la población, la sociedad, no siempre (o casi nunca) es consultado respecto de lo que necesita, pues está en la condición –como le gusta llamarlo a Kant- de minoría de edad, entíndase, en una posición de no-ilustrado. Estas facultades entonces, Teología, Derecho y Medicina son las facultades Superiores, se rigen por las necesidades y principios que el Estado ha identificado para su población (son Heterónomas), no provienen de la razón sino que directamente de la imagen que se tiene acerca del desarrollo de la naturaleza humana. Se encontraría por tanto, por sobre el principio de la razón y están, a la manera de Kant, más cerca del poder gubernamental. A pesar de que inicia teniendo un carácter muy práctico y de cercanía, su superioridad está revestida de una intención de bienestar, al momento de operar, dicha superioridad llega a distanciarse de la razón para

relacionarse con el poder (Ríos, 2005). Aunque no siempre fuera reconocido de manera explícita, es importante declarar que las facultades superiores estaban determinadas por un rey: *"El gobierno controla y dirige muy de cerca estas facultades superiores que le representan directamente. Sanciona doctrinas y puede exigir que unas sean expuestas, otras excluidas, sin tener en cuenta la verdad"* (Derrida, J. 1984a p. 47).

Así como están las facultades superiores, la facultad de filosofía tiene su ubicación entre las facultades inferiores ¿En qué sentido? No directamente asociado al poder, ni menos a la cantidad de conocimiento o rigurosidad del mismo, sino en la línea de que está ubicada inferiormente respecto del orden de los intereses y necesidades del Estado. Se ocupa de evaluar doctrinas que no son directamente aceptadas como normas de un superior. Dentro de las llamadas funciones *kantiano modernas* podemos encontrar las siguientes: (1) saber del saber, *es decir, un saber acerca de la verdad. Un saber que efectivamente tiene la connotación de ser ciencia*; (2) *Reunión crítica e interrogativa del saber*; (3) *Condición de autonomía de la universidad y del Estado* (Thayer, W. 1996 p. 69). Su condición de saber, supuestamente, no priva de su posibilidad de "controlar" (*kontrollieren*) las demás facultades cuando aquello que se está tratando tiene que ver con la verdad. En ese sentido la facultad de filosofía puede ser de primer orden o, si se quiere, de un orden más básico o fundamental. Para que esta funcionalidad tenga lugar debe existir otra condición totalizadora de la universidad: la libertad. Su quehacer libre, autónomo, su condición de posibilidad de la crítica, incluso respecto de la figura del rey, mostrará su límite. Para el propio Kant, la libertad como posibilidad y como límite, se trata del talón de Aquiles de la filosofía, que termina por recluirla en una especie de enclaustramiento, intra muros, convirtiendo a la universidad en una jaula del conocimiento, tanto que si llega a expandirse fuera de este espacio cae, de algún modo, en desgracia: *"La libertad de la Facultad inferior es absoluta, pero constituye una libertad de juicio y de la palabra intra-universitaria, libertad de pronunciarse ante lo que es emitir juicios esencialmente teóricos al respecto"* (Derrida, J. 1984a p. 48). La condición de

enclaustramiento de la filosofía no tiene solamente el efecto de relacionarse cada vez menos con la institucionalidad y el poder de la facultad superior, situada supuestamente en contacto con la sociedad, sino que el acto mismo de filosofar al quedar recluido dentro del espacio intra universitario lo va dejando cada vez como una posibilidad o bien elitizada o bien lejos de la naturaleza humana. La filosofía sin pueblo como se reclama incluso hasta ahora en la actualidad, adopta un color oscuro que aleja al filósofo del obrero, al pensamiento de la acción.

A propósito de la relación con el sujeto y con la verdad, volvamos sobre la instalación de la universidad en Europa. El hecho de que la universidad se ocupara de la ciencia, constituía en sí mismo probablemente el mayor desafío para la región. Bolonia y París constituían estas funciones principales, pero al mismo tiempo estas fuentes fueron conformando a la universidad. Por un lado, típicamente de la entidad italiana, se promueve el establecimiento de los cimientos teóricos del conocimiento impartido, siempre sometiendo dicho conocimiento a un análisis crítico y, desde ahí, buscando la forma de expandirlo. Por otro lado, típicamente de la entidad francesa, se propone una expansión del conocimiento suministrando una capacitación teórica para la solución práctica de los problemas importantes de la sociedad (Sanz, Bergan, y Ancira, 2005).

Se fueron generando así entonces dos modelos clásicos de universidad europea, la *universitas magistrorum et scholarium* (modelo de Bolonia), una universidad formada por los alumnos, quienes eran los que libremente escogían los que debieran ser sus exponentes, sus representantes y hasta su autoridad máxima (incluso elegían al Rector, cargo que podía ostentar un estudiante, que controlaba al personal académico en asuntos de enseñanza y pago), algo no poco importante como práctica, sobre todo si se piensa como una práctica interesante, como posicionamiento del estudiantado, pero al mismo tiempo imposible en la actualidad (Sanz, Bergan, y Ancira, 2005). Esto sin duda tiene una repercusión además en el modelo de enseñanza que más tarde se iría especificando a partir de este mito fundacional. Al otro lado de la frontera, la *universitas magistrorum*

(modelo de París), una universidad de maestros (no necesariamente de letrados) siempre organizada y fragmentada en facultades. Los estudiantes eran únicamente miembros, sin algún poder. Obviamente es esta modalidad la que ha seguido imperando hasta la actualidad, no sólo por su valor práctico, sino que además por su lógica funcional y similar al resto de las instituciones productivas.

Las Universidades de Bolonia⁷ y Salerno figuran en Italia como entre las primeras instituciones en el mundo que además de desarrollar una actividad de instrucción, entregan títulos o grados, certificados por la propia institución. Estos primeros títulos, son también parte del modelo italiano, *universitas magistrorum et scholarium*, que tal como fue mencionado antes, su construcción había sido, por definición, a partir de la intención y participación de sus estudiantes. Incluso en términos de movimiento universitario existe una interesante referencia de origen, en el hecho de que alrededor del 1200, cuando la universidad de Bolonia ya se había instalado no sólo para dar formación a los propios estudiantes italianos, sino que también para muchos que llegaron desde otras naciones a adquirir algún tipo de instrucción formal, se intenta crear un estatuto formal de la universidad medieval, sin embargo, esto no tiene resultados concretos. En aquella época ya entonces, los estudiantes de la universidad de Bolonia se organizan y constituyen dos colectividades, la *universitas citramontanorum* (que incluía a los italianos) y los otros la *universitas transmontanorum* (que incluía a estudiantes de todas las otras naciones). Esta fue la forma de organización que se crea para defender sus derechos y para conseguir una representatividad, dado que cada una contaba ya con su director, por supuesto electo democráticamente. Esta modalidad se incorporó más tarde en el *Corpus iuris* y toma finalmente la forma de “estatuto fundamental de la universidad medieval” (Oncina Coves, F., 2008). Todo esto convierte a Italia en un país de importante tradición universitaria, con un alto nivel de participación de la entera comunidad académica en su construcción, sin duda

⁷ A finales del siglo XI, los letrados en derecho comenzaron a enseñar el derecho romano de manera privada, hecho que alentó a la Universidad de Bolonia a celebrar el año de 1088 como su fecha de fundación

una nación relevante en el curso de la definición y la instalación misma de la Universidad.

La idea global de la universidad en Europa traía consigo el hecho de que se pudieran enseñar, precisamente desde la lógica de una educación efectivamente “superior”, todas las ramas del conocimiento. Todo esto además, en principio, bajo el criterio que sea abierta a todo tipo de personas, como se entiende verdaderamente una educación pública. Este acceso abierto podría también contribuir a cubrir todas las ramas del conocimiento y no sólo aquellas que promueven las cuatro diferentes facultades con las que cuenta en inicio toda universidad (Sanz, Bergan, S., & Ancira, R., 2005). La universidad europea en general, tan distante de varias de las realidades que hoy se pueden apreciar en este continente, promueven entonces una formación especializada, democrática, dialogante, como un espacio que rinde culto al conocimiento, que valora su importancia, pero que también piensa en el propio desarrollo de la región que la aloja. Incluso más, aquella concepción de educación superior y universalidad llegaba a proponer la idea de que toda localidad, todo pueblo, toda ciudad, se merece contar con una universidad, para que, desde aquella modalidad abierta se lograra desarrollar diferentes conocimientos⁸.

La política abierta de las universidades sí contenía igualmente un tipo de exclusión y bastante fuerte, referido especialmente al tema de género: la universidad era entendida como un espacio para el desarrollo del hombre culto y se llevaba al extremo esto cuando se advierte que sólo ingresan varones a ser parte de este espacio, pues no se admite el ingreso de mujeres sino hasta el siglo XIX (Sanz, Bergan, S., & Ancira, R., 2005). Antes de esto también la exclusión se hacía presente en la universidad europea en otros ámbitos, como el de la religión,

⁸ Quizás esto explica el hecho de que hoy, en variadas partes de Europa y particularmente en Italia, hayan localidades que no son ciudades tan grandes, pero igualmente cuentan con universidades de larga tradición y que, además, son sostenidas por el Estado.

puesto que hasta el siglo XV en toda Europa sólo se aceptaba el ingreso a los hombres cristianos.

El acceso, tal cual se viene describiendo, era un aspecto al menos polémico en la construcción de la universidad europea y, como se sabe, sigue siendo hasta la actualidad un tema fundamental. Asimismo el tema del financiamiento también constituye otro de los ejes sobre los cuales se conforma la institucionalidad universitaria y, quizás por eso mismo, es otro de los temas sensibles frente a cualquier evaluación y/o mirada crítica que pueda hacerse desde nuestros tiempos. En sus inicios, la universidad no tenía de parte del Estado un presupuesto estatal, sólo existía de parte de la iglesia ciertos beneficios y pagos a quienes conformaban el cuerpo académico, precisamente porque los maestros son o miembros del coro o canónigos (Sanz, Bergan, S., & Ancira, R., 2005). De esta manera las universidades podrían ser independientes financieramente en la Edad Media, los principados de los siglos XVII y XVIII tuvieron que financiar a las universidades, con lo cual gozaban ciertamente de todo el poder de interferir en aquello que se enseñaba y también en cómo se enseñaba (el acceso, por las mismas motivaciones religiosas, para entonces ya estaba restringido).

Durante los siglos XV y hasta el siglo XVIII, la función de la universidad en Europa, luego de su lenta, pero potente instalación, fue orientándose cada vez más a la práctica, de alguna manera el tipo de crecimiento europeo y su lógica de crecimiento productivo va orientando las necesidades de aplicación de los conocimientos que provienen de la Educación. Si bien en el inicio lo importante era el desarrollo de la teoría misma, comienza a orientarse cada vez más hacia el formar, conformar, entregar una capacitación a las personas en sus diferentes profesiones y sobre todo aquellas que convierten a los sujetos en servidores civiles. La investigación académica, también como parte del trabajo académico, se relacionaba directamente con la búsqueda de beneficios prácticos, es decir, con la generación de resultados en materias que, de una u otra manera, pudieran mejorar las condiciones de vida de las personas (Sanz, Bergan, S., & Ancira, R.,

2005). En el siglo XIII existía ya una docena de universidades propiamente dichas. Además de las tres mencionadas estaban la de Cambridge en Inglaterra (1209), las de Valencia (1212) y Salamanca (1218) en España, las de Montpellier (1220) y Toulouse (1229) en Francia, y las de Padua (1222) y Nápoles (1224) en Italia. A finales del siglo XIII y principios del siglo XIV se fundaron universidades en Valladolid, Lisboa, Lérida, Aviñón, Orleáns y Perusa. Las fundaciones se hicieron más numerosas a partir del Gran Cisma (1378-1417), que trastornó el papado y disminuyó mucho su autoridad favoreciendo, a cambio, las iniciativas de los príncipes seculares. El mundo germánico y las regiones periféricas se recuperaron de su retraso con la fundación, por ejemplo, de las universidades de Heidelberg (1386), Colonia (1388), Cracovia (1397), Glasgow (1451) y Uppsala (1477). De este modo, hacia 1500 ya se podían contar unas sesenta universidades en Europa.

Como ocurre también hoy en día, las universidades se dividían en facultades. La primera de ellas era la facultad de «artes», o de «artes liberales», en la que se enseñaban tres disciplinas de carácter general: gramática, retórica y dialéctica; esto es, el latín, la única lengua que se usaba en las universidades; el arte de escribir y hablar bien, y la lógica y la filosofía: el arte de pensar. Estas tres disciplinas se correspondían con el *trivium*, las tres artes liberales básicas de la cultura antigua. En cambio, la aritmética, la música, la astronomía y la geometría, que formaban el *quadrivium*, pensadas como cuatro artes liberales restantes, no se consideraban tan importantes, al igual que las «artes mecánicas». De alguna manera las enseñanzas que tenían que ver con algunos aspectos más bien técnicos gozaban de menos prestigio (lo técnico no estaba todavía tan directamente asociados a la utilidad, un aspecto muy general, como retórico o dialéctico, todavía podía ser considerado de utilidad). Para los que entonces eran considerados sabios, las disciplinas de carácter técnico podían ser en alguna medida despreciadas.

La universidad en Europa transitará por una era en la cual la *expansión* (llegar a constituir una red universitaria en todos aquellos lugares de Europa donde estaba instalado el cristianismo), la *diferenciación* (llegar a constituir una red de muchos establecimientos diferentes entre sí) y la *profesionalización* (establecer una red de profesionales, también diferentes, que se ofrecen como técnicos para adaptarse y responder a las necesidades del Estado), son sus principales aspiraciones y también, poco a poco, su principales características como una gran región.

Aun así, a partir del Siglo XIV se inicia igualmente un periodo también marcado por una fuerte crítica, basada en la idea de que la universidad estaría desatendiendo al sujeto, al ciudadano y sus problemas más directos. Quizás es el primer atisbo de distanciamiento de la educación superior respecto de la ciudadanía; se iniciaría en ese momento una primera queja que remite a cómo la institución superior pone un excesivo énfasis en lo teórico y privilegia un poco menos el desarrollo de conocimiento y de los propios profesionales al servicio público. Este llamado de atención pretende recuperar también una orientación hacia la capacitación de sujetos en tareas concretas, pero la respuesta la empiezan a dar otras instituciones de educación superior y no precisamente la universidad (hoy en día reconocidas en las figuras de institutos de formación profesional), desarrollando aspectos derechamente técnicos, dejando a la universidad en un lugar de elite (incuestionable) y acudiendo ellos, como instituto, a dar respuesta al llamado de lo público, desde una instrucción cada vez más básica y menos académica. Algunas de estas nuevas instituciones adquieren una envergadura no menor, llegando a competir derechamente con las universidades y haciéndoles perder su otrora soledad en el monopolio de la educación superior. Ejemplos de ellos son las iniciales escuelas de navegación en España y Portugal, las academias militares, los colegios teológicos para los clérigos protestantes, las academias y seminarios para los sacerdotes. Por su parte también se institucionalizan otras entidades que tienen directa relación con la universidad, pero al externalizarse (y no ser parte de ninguna universidad, sino que defender su

carácter de autonomía comercial) logran cierto poder de negociación dentro del ámbito de la educación, sin ocuparse directamente de ella. Estos son por ejemplo, las entidades que trabajan en el imprimir libros, en las iniciales -pero crecientemente importantes- editoriales, así como también la fundación de sociedades eruditas y academias científicas que, con su aparición en este mismo siglo XV, definitivamente acabaron con el *monopolio medieval* de desarrollar y diseminar el conocimiento científico, que hasta ese entonces ostentaban las universidades de manera más bien única y privilegiada (Sanz, Bergan, S., & Ancira, R., 2005).

Europa llega a constituirse de una cierta lógica compartida, pensando quizás en su posterior unificación político comercial y sobre todo gracias al intercambio que ofrece la universidad. Para los autores Sanz, Bergan, S., & Ancira (2005), el estudio de los movimientos universitarios pueden resumirse en la función de un puente entre diferentes naciones, pero también entre diferentes culturas. En algunos momentos este frecuente e intenso intercambio va incluso por sobre el cristianismo y otros credos, porque se asume una especie de diálogo permanente y colaboración (a veces intercambio concreto de cartas) entre sujetos de diferentes orígenes y creencias, con un objetivo científico, académico y, por sobre todo, intelectual. Además, sin quererlo, esta universidad compleja que resume la cultura de este continente fue contribuyendo a una lógica de gran nación europea, que privilegiaba la sabiduría humanista, por sobre la atención a los estatutos de poder o de dominación, como regía en la primera Europa medieval todavía. Esta notoria atención por la intelectualidad, figuraba en la construcción de puentes de conversación, defensa acérrima del diálogo, erudito, pero abierto. Lamentablemente, para quienes defendían este estilo de comunicación europea, para la propia Europa como gran región y para el mundo intelectual, esta versión de la vida activa y sujeto intelectual que proponía ese humanismo fue quedando atrás, incluso más, aparece con fuerza un imaginario de aquel formato como el promotor de un conocimiento estéril y una cultura cada vez más superficial. Para los autores, este es el inicio de un epílogo de la época de

gloria de intercambio académico europeo, que sólo se verá (mucho más tarde) reemplazado por una lógica totalmente diferente en el proceso que se inaugurará en Bolonia. Al respecto, y todavía situados en aquella época, declaran lo siguiente: (...) *el resultado es la desaparición de muchas universidades después de la Revolución Francesa y de las conquistas napoleónicas que devastaron la escena universitaria en Europa. En 1789 existían 143 universidades; para el año de 1815 sólo 83. En Alemania y España casi la mitad de ellas había desaparecido. Las 22 universidades francesas habían sido abolidas y reemplazadas en 12 ciudades por colegios especiales y facultades aisladas* (pág. 71).

La Ilustración trajo consigo entonces fuertes implicancias para las instituciones de Educación Superior, no sólo por la fragmentación entre universidades y los colegios (o institutos profesionales como serán denominados más tarde), sino que implica relegar a la universidad hacia sus círculos, cada vez más estrechos y cada vez más oscuros en la relación con sus propias teorías. Con ello se corría el riesgo de que no sobreviviera la Universidad a la Edad Media y fueran sólo otro tipo de instituciones las que llegaran a la época moderna venidera. Por su parte, esta lógica deja a los colegios, normalmente generados por los gobiernos para formar a sus propios oficiales y funcionarios (imponiendo sólo sus términos), con un altísimo número de participantes y con una garantizada funcionalidad y operatividad que determinaba su subsistencia para todo el escenario que arribará más tarde.

Como ya se ha comentado, originalmente la universidad en Europa traía consigo una idea básica de transnacionalidad, es decir, buscaba una forma de intercambio permanente entre los miembros de su comunidad. Asimismo estaba declarada la pretensión que los contenidos que se impartieran contaran con un nivel de universalidad, cuestión que se conseguía con una iniciativa -para la época- considerada bastante simple: la internacionalización. Los estudiantes y también los profesores viajarán entre una y otra universidad por Europa, donde además de ser bien recibidos, se opera una lógica donde este traslado era

considerado un hábito. Al no existir una formalidad en esta transnacionalidad, en el sentido que las convalidaciones y homologaciones -que hoy en día atormentan a los que deciden viajar-, no era factor de relevancia, por ende muchos estudiantes obtenían sin problema alguno el grado antes de volver a sus lugares de origen. No podía ser entendido además como una “fuga de cerebros”, sino más bien un peregrinaje que permitió una cultura académica que atraviesa los países del continente. La graduación misma no era tampoco un tema primordial, de hecho el estudio tenía más sentido que el título mismo y todo aquello permitía además que las propias universidades se difundieran y crecieran gracias a esta cultura del peregrinaje, a esta cultura del intercambio, a la universalización de los contenidos.

¿Cómo se explica que se expanda el sentido del intercambio internacional sin entrar en la competitividad ni en los formalismos burocráticos? El sentido estaba puesto efectivamente en el estudio, en el desarrollo y las universidades, en etapa de instalación en Europa y no de sobrevivencia (como en la actualidad), se podían permitir relaciones de colaboración, en un continente además que se pretendía unido. Probablemente otro aspecto que genera una diferencia está en la concepción del tiempo, un tiempo más en la lógica de Kairos (el momento oportuno en que suceden las cosas) como reinante en una relación estética con el conocimiento, con el saber, con la naturaleza y por cierto, con las relaciones entre todos estos aspectos. Versus una relación del tiempo más en la lógica de Cronos (la medida de tiempo en que suceden las cosas) que sería el imperio actual de las certificaciones y excesivas burocracias para conseguir las relaciones nacionales e internacionales en el ámbito académico. En el inicio de la relación entre sujetos en las universidades en Europa el tiempo juega a favor, no es un factor que está apretando el margen de las relaciones, sino que es espacio cualitativo que se atiende y que se aprovecha. Es tan fuerte la imagen del estudiante en Europa como estudiante europeo que en 1772, Rousseau ironizará declarando que ya no existen ciudadanos ilustrados de cada país: franceses, alemanes, italianos, españoles e, incluso, ingleses, sino únicamente europeos, dado que todos habían

sido educados más o menos juntos, más o menos en relación y más o menos de la misma manera.

La universidad napoleónica (que bien podría haber sido un foco dentro de este recorrido y no lo es puesto que se opta por situar como hito la emergencia de la universidad en Berlín a inicios del 1800) es también un esquema que tendría repercusión en el desarrollo de la educación superior en Europa. Se establece, por ejemplo, con aquel tipo de universidad francesa, post napoleón, precisamente en el siglo XIX un carácter pragmático y centrado en la lógica profesionalizante. Esta modalidad intenta dejar fuera la especulación teórica y retórica, instalando las escuelas profesionales del Estado que centrarían toda su energía en la formación hacia la práctica, burocratizada inclusive, donde la autonomía (y fragmentación) de sus facultades es sin duda otra de sus características principales.

La antesala a lo que sería entonces la instalación de la universidad moderna como modelo, tenía su símbolo en el tiempo en que la universidad se transforma en la institución europea por excelencia. Ya a fines del siglo XIX se tiene que en Francia se habían reconstruido todas las universidades precisamente bajo el modelo estatal napoleónico (aquellas que habían caído con la revolución francesa), de la misma forma que los estados europeos del Este van inaugurando nuevas universidades en el momento en que van declarando su concepción de Nación. Abiertamente cada vez más sujetos acceden a la universidad en Europa, transformando al continente en un territorio letrado, crítico, pero también científico. La universidad en Europa en general además mantiene cierta condición de pluralismo, abierta en términos de su acceso, con la especial excepción de Francia, quien marca una diferencia en términos de la jerarquía y del acceso, porque los grandes *écoles*, que se habían instalado también como modelo, quedaron situados en la cima de la Educación Superior y muchos colegios especiales (a modo *écoles*) de otros países luchan por los derechos de asignar también títulos que originalmente sólo podían entregar las universidades. En algunos países como Alemania y Austria lo consiguen a través de una política de

autonomía y reconocimiento, en otros, como Gran Bretaña e Italia, lo hacen integrándose derechamente a las universidades (Sanz, Bergan, S., & Ancira, 2005). Esta diferencia respecto de entidades externas que abogan también por la entrega de títulos o grados, no es tan diferente de la actual pugna que tienen algunos institutos gremiales, por lo general privados, que insisten en su sobrevivencia en el mercado de formación de pos título particularmente. Muchos de ellos adoptando el estilo alemán-austriaco, definiéndose derechamente como externos y casi en competencia con la universidad (o en relación comercialmente amistosa) y otros adoptando el estilo ítalo-inglés, integrándose a la universidad para afectarla o para aprovecharse de su institucionalidad, como un apéndice que quiere vivir y sobre vivir dentro.

La idea de universidad en Alemania

En 1386 se inaugura la Universidad de Heidelberg, con no más de 500 inscritos y en una localidad que tampoco superaba los 4000 habitantes. Es decir, se trataba de una realidad local, con una cierta humildad, pero no con falta de rigurosidad. Nace con el lema "Semper apertus", en el entendido que se trata de un espacio de conocimiento siempre abierto para sus estudiantes, pero también para la comunidad. A mediados del siglo XVI tiene su periodo de mayor desarrollo, llegando a ser una reconocida institución a la cual venían a desarrollar sus estudios, hombres de diferentes lugares de Europa.

Berlín por su parte se caracterizaba por disponer de diferentes tipos de escuelas, dentro de ellas una que destaca más: la Academia de las Ciencias, la cual, a pesar de su reconocido prestigio, no es considerada una universidad. En Halle se encontraba la principal universidad de todo Prusia, específicamente en el Ducado de Magdebourg, sin embargo, este ducado se pierde luego de invasiones napoleónicas, por lo cual aparece la necesidad de recuperar al menos la lógica, la idea, la modalidad de universidad que ahí se encontraba. Es entonces que

aparece la intención de entregar a Berlín la posibilidad de contar con un verdadero establecimiento universitario, tal como el que existía en Halle (Piché 2005).

Berlín en aquel entonces se vive el esplendor del idealismo alemán, donde la filosofía pareciera estar por todas partes y además gozar de una cierta legitimidad que incluso hace que haya representantes en cargos de poder, cuestión que se repetirá muy poco en la historia de la nación y en la historia de Europa en general. Esto se traducía luego en un clima de libertad, que permitirá una lectura y recepción favorable a la obra crítica de Kant y a la revolución francesa. La libertad es un problema, pero un problema de carácter metafísico y moral, desde ahí se puede llegar a la discusión política de su carácter concreto y sus posibilidades de realización (Piché 2005).

El contexto que proporciona las condiciones en las cuales nace la universidad en Berlín no es cualquiera, de alguna manera se había generado un Estado que presenta un interés por la ciudadanía, por el crecimiento de la sociedad, incluso podríamos decir por el sujeto mismo. Todo esto abre las puertas para que la forma a través de la cual se propone pensar y re-crear la universidad es a través de proyectos generados, en términos disciplinares, nada más y nada menos que por la filosofía. De hecho serán los filósofos quienes pondrán a disposición su proyecto, en función de su idea de Estado y el papel que tendría la generación de conocimiento que proporcionaría una universidad (Piché 2005). Esto ocurriría muy probablemente sin saber que ahí, en ese momento, se estaba cultivando una modalidad de educación superior que será más tarde difundida en casi todo el mundo, bajo el rótulo de universidad moderna.

Merecería un capítulo aparte en este recorrido y en este estudio en particular Wilhelm von Humboldt, un particular erudito, filósofo por cierto, lingüista, a quien, por su cargo en el Estado, se le solicita que disponga un nuevo proyecto educativo para la fundación (que tiene algunas características de refundación) de la Universidad en Berlín. Para llevar a cabo esta especial e importante tarea, von

Humboldt encarga a Johann Fichte (filósofo) y a Friedrich Schleiermacher (filósofo y teólogo), ambos alemanes, para que presentaran sus textos, en rigor, un verdadero proyecto acerca de la concepción de educación para la sociedad a través de la Educación Superior en la universidad. Von Humboldt más tarde deberá optar por uno de los dos proyectos, donde la posición de Fichte aparece inicialmente como una postura algo más rígida o centrada en la autoridad de la enseñanza, mientras que la de Schleiermacher (que será a la larga aquella que privilegia Humboldt) aparece como una posición en la que hay una mayor atención a la libertad individual (Piché 2005). El texto de Schleiermacher, nunca terminado *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, fue realizado entre 1809 y 1810 establece los principales puntos sobre Educación, sin embargo, pareciera que en sí mismo no explica el hecho de que von Humboldt haya decidido por este y no por el de Fichte. Muchos otros aspectos parecen haber influido en la decisión, incluso, por cierto, otros aspectos de carácter político (Piché, 2005). El contexto socio político de hecho muestra cómo la formación de sujetos a nivel superior y, desde ahí, cualquier indicador de crecimiento de un país, debe estar de alguna manera orientado también hacia un tipo de defensa frente a un invasor. Es así como ambos proyectos (Para Schleiermacher *Pensamientos de circunstancia sobre las Universidades de concepción alemana*, tanto como para el Fichte del *Discurso a la nación alemana*) reflejan esta defensa.

Si se hace un momentáneo salto a Latinoamérica, particularmente a nuestro país, podemos ver que el mismo interés, el mismo movimiento hacia la educación, pero en un nivel mucho más básico, en tanto se están recién constituyendo las repúblicas está ocurriendo en aquel periodo. Se tiene, en tanto noción republicana, que siempre se tiende como modalidad de gobierno, hacia la instrucción. En Chile, particularmente, en 1811 está fundándose recién la primera constitución que define al país como republicano y contiene también una clara concepción de educación civil, incluso se habla explícitamente de cuidar la educación civil en tanto es parte del pacto social. En esta misma línea Manuel de Salas, Juan Egaña

(el encargado de la constitución misma) y también fray Camilo Henríquez, son algunos de los principales responsables de la fundación del Instituto Nacional, que se transforma en el símbolo de la idea de Educación Pública de la época en Chile⁹.

La idea republicana asociada a la Educación, a la instrucción, es la forma política tradicional de avanzar y permitir el progreso de una sociedad a través de la Educación, pero también podría ser visto como una modalidad de control a través del Estado precisamente operando una cierta instrucción, un tipo particular de educación. Para Humboldt, el momento de la decisión entre los proyectos de Fichte y Schleiermacher implicaba no sólo una orientación determinada y el avance de un proyecto, era por cierto también una marcada decisión política. El siguiente cuadro puede explicar con mayor detalle ambas posiciones

Autor	Ideas	Valores
Schleiermacher:	El más alto ideal de la existencia de los seres humanos está en el hecho de que cada uno se desarrolle solamente a partir de sí y por sí mismo El desarrollo debe estar orientado siempre hacia un crecimiento que considere la individualidad.	Autonomía Liberación Crecimiento
Fichte:	Todos los individuos que pertenecen a la humanidad son diferentes entre sí; no hay más que un punto en el que éstos están totalmente de acuerdo, su objetivo último, la perfección. El fin último y supremo de la sociedad es la unidad total y la unanimidad entre todos los miembros posibles de esta sociedad	Unidad Homogeneización Perfección

Nota: Este cuadro es construido a partir de informaciones bibliográficas generales y parte de las propuestas de Piché en el texto ya citado anteriormente)

El cuadro muestra cómo las pequeñas diferencias dejan a Fichte (al menos así aparece en casi todos los registros bibliográficos) como un defensor algo más rígido de valores que, al estar relacionados con la unidad y la perfección, el

⁹ Para mayor detalle, véase Ruiz Schneider, C. 2010. De la república al mercado. LOM Ediciones.

individuo en su desarrollo tendría que someterse a un sistema de educación superior que de alguna manera lo excede: «*La perfección no está determinada más que de una manera, siendo totalmente idéntica a sí misma; si todos los hombres pudieran devenir perfectos, si pudieran esperar su fin supremo y último, serían todos enteramente idénticos entre sí; no serían más que uno, un único sujeto*» Fichte, J.G., (1994 trad.) pág. 52-53.

El individuo fichteano estaría entonces determinado -o al menos empujado- a desarrollarse para ser cada vez más parecido a los otros seres humanos. Si bien comienza su desarrollo de una especie de esencia del sujeto, que llega a ser pensado como irreductible, hay otro aspecto del mismo que debe ser capaz de abandonar su singularidad, con la finalidad de hacerse cada vez más idéntico a los otros hombres. Detrás de esto, que aparece como estructurado y estructurante, hay un ideal de sujeto que Fichte promueve. Muchas de sus obras delatan además cómo este sujeto constituye un Estado y una Sociedad particular para la Alemania que él estaba pensando. El problema se presentaba igualmente cuando la propuesta de educación superior tiene que traducirse en acciones concretas. Hoy en día puede entonces aparecer como inadecuado (o al menos inusual) el hecho de que, por ejemplo, Fichte propusiera que los estudiantes usaran uniformes (precisamente en la lógica de la uniformidad), muy en oposición al culto de la originalidad (*Eigentümlichkeit*) que sí estaba presente en el proyecto de Schleiermacher y que se asemejaría a la muy atendida concepción de *Bildung*, una formación como individuo, pero en una existencia en común.

Ambos proyectos, Fichte y Schleiermacher, como se puede esperar de la filosofía, proponen ideas que están centradas enteramente en el individuo y buscan, en primer término, su propio beneficio antes que el de la sociedad en su conjunto. Las diferencias que parecieran haber instado a Humboldt a inclinarse finalmente a favor de Schleiermacher pudieran tener que ver con cómo este último se propuso en una lógica que se asemeja más a la *Bildung*, un concepto muy

presente y favorito dentro del desarrollo que tenía ya adoptado Humboldt en su ideal de formación del sujeto.

Humboldt defiende una vida centrada en el individuo, que siempre busca su propio beneficio, incluso en ocasiones se habla de su *exclusivo* beneficio. El sujeto es llamado a buscar su desarrollo, se manifiesta proclive a una formación individual, para desarrollar una capacidad reflexiva independiente y creadora. Cuando se habla de su propia formación es entonces que se está hablando de *Bildung*, que sería justamente la manera de lograr este desarrollo individual, pero a partir de una existencia en común (Horlacher, 2014). Este autor, por ende, no tiene una concepción de la universidad que corresponde a la misma lógica que se mantiene en los colegios, donde el conocimiento puede usarse directamente, sino más bien piensa una institución de educación superior en la cual debe aparecer el conocimiento, su uso, pero por sobre todo demostrar cómo ha emergido dicho conocimiento. Con este interés sobre la emergencia del conocimiento, la idea entonces es despertar en las mentes de los estudiantes una idea de ciencia y con ello alentar aquel interés sobre un proceso que contiene leyes fundamentales, cuestión que desde la ciencia además puede ser extendido a todos los aspectos de sus vidas (Sanz, Bergan, S., & Ancira, 2005). El Estado, desde ahí, tiene fundamentalmente dos tareas en lo que respecta a las universidades, en primer lugar velar porque haya libertad, en segundo lugar, el hecho mismo de nombrar los académicos.

Humboldt desarrolla una particular teoría acerca de la relación entre el sujeto y el Estado, entre el Estado y la Nación, además de teorizar sobre cuánta participación debiera tener el Estado. Es desde estas distinciones que luego desarrolla también una idea de educación y de universidad. En su primera obra, *Ideas para un ensayo sobre los límites de la actividad del Estado*, una obra temprana en su amplio registro de producción bibliográfica (año 1793), un texto que además sorprende en la trayectoria del autor, porque fue escrito cuando sólo tenía 25 años de edad. Igualmente este texto, no contendría del todo su posición,

como sí lo hace su posterior obra (año 1810): *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, que muestra cómo ha modificado su perspectiva que inicialmente ponía acento en las libertades individuales (Piché, 2005). En sus obras se hace evidente cómo su interés está puesto en determinar hasta dónde debiera tener incidencia y poder el Estado, siempre con la pregunta acerca de si la legislación proveniente del Estado, debe o no intervenir en la vida social de los sujetos. Sus propias respuestas estarán ligadas a la idea de un Estado que solamente debe velar por la seguridad de los ciudadanos, cuidando de no intervenir para evitar cualquier tipo de perjuicio al desarrollo del individuo, limitándose sólo a aquello que los individuos necesitan para su propio perfeccionamiento humano (Abellán, J. 2003).

Para Humboldt, la moral del individuo es digna de ser protegida ante cualquier circunstancia, es gracias a ella también que el hombre obtiene su libertad, su independencia. Si el Estado interviene demasiado, entonces, irrumpe en la posibilidad que el sujeto mantenga aquella moralidad que lo diferencia, conduciéndolo a la pasividad, a la uniformidad, precisamente lo opuesto al desarrollo individual. Humboldt considera que el Estado se convierte en un obstáculo para el desarrollo cuando interviene demasiado, limitando aquello que el hombre debe aspirar, que es disponer de una vida activa, que lo lleve a situaciones diferentes diariamente y que encuentre en la variedad la forma a través de la cual sobreponerse a la homogeneización y a llevar una vida uniformada. Para ello se hace valer de los dichos de Schiller quien hace la diferencia entre un Estado ético y un Estado Estético: Un Estado ético hace moralmente posible la sociedad al someter la voluntad individual a la voluntad general, pero sólo el Estado estético puede hacer real la sociedad, porque es el único que realiza la voluntad del conjunto a través de la propia naturaleza del individuo; sólo la belleza puede dar al hombre un carácter *social* (Schiller, 1990 p. 375). De alguna manera está inicialmente representada una alta valoración a la belleza, que como componente sensible, tiende a figurar de mejor manera al

sujeto, al ser como un todo, a diferencia de los otros componentes, que tienden a fragmentar ese mismo ser.

El Estado humboldtiano entonces no es quien efectúa ningún tipo de desarrollo, incluso más, en su intento de facilitarlo, puede constituir un obstáculo y debe ser consciente de su potencia limitadora. En ocasiones llega a manifestar que las cosas podrían estar incluso mejor si el Estado no estuviera de por medio (llega a declarar esto en el texto ya mencionado, publicado en 1810). En lo que respecta específicamente a las universidades, la propuesta entonces es que el Estado no mantenga el mismo trato que tiene con las escuelas secundarias o las escuelas especiales, en el sentido de dirigir su plan educativo y político. Tampoco debiera esperar que los resultados y la producción misma (técnica o científica) de una universidad proporcionen una ventaja directa para el Estado. Lo ideal es más bien que no exija nada, inclusive que no se refiera de manera directa a ella, para no privarles de su libertad y su finalidad (*Endzweck*), pues si la universidad lo consigue, igualmente tributará a los fines del Estado.

Humboldt al escoger el proyecto educativo global de Schleiermacher probablemente no escatimaba el impacto que esto tendría en la Educación Superior en Alemania (o al menos no su trascendencia en el tiempo), ni menos aún la expansión de este modelo al resto de Europa -desde finales del siglo XIX, el modelo alemán encarnó a la universidad moderna en Europa así como en Estados Unidos y en Japón- tanto como para que se llegue a declarar que este sí que es el inicio de la llamada Universidad Moderna. El espíritu alemán, que renueva la ideología universitaria, se complementa bien con las estructuras medievales y humanistas que seguían por ejemplo en Francia e Inglaterra, un espíritu en defensa de lo científico, de la modernización y de la autonomía colectiva para el desarrollo de la enseñanza y la investigación, siempre teniendo presente la libertad de sus miembros. De paso y quizás también sin ser algo previsto (aunque sobre esto hay ciertas dudas, sobre todo por otros posicionamientos políticos previos de parte de Humboldt) se aprecia cómo se ve disminuido con este nuevo

proyecto alemán, la importancia de los colegios vocacionales y, desde ahí, una nueva estructura para la universidad. Schleiermacher, quien se reconocía como un filósofo amante de la ciencia, sí había declarado firmemente en su proyecto que esperaba que el “pensamiento científico, despertado por la enseñanza filosófica, se alejara del centro y penetrara más profundamente en el detalle individual; que buscara, compilara y creara su propio juicio confirmando, por medio de su precisión, la ciencia natural y la coherencia del conocimiento universal”. (Schleiermacher, 1808 pág. 39 citado en Sanz, Bergan, S., & Ancira, 2005).

La investigación comienza entonces (desde ya y hasta nuestros días) a convertirse en el eje del desarrollo de toda institución de educación superior, a través de ella se podía ir al núcleo interno de todas las cosas, con este foco las universidades logran ciertamente una dirección clara: incentivar lo más posible un cierto tipo de investigación que crea conocimiento a partir de una validación que esa misma generación de saber pareciera ya tenerla a priori, lo cual no ha cambiado ni pretende hacerlo. La formación es subjetiva, o al menos pretende serlo al defender la individualidad, pero ahora estará conectada con la ciencia objetiva. El estudiante debe guiarse por sí mismo en un tránsito hacia el logro de una autonomía en su investigación que estará a su vez guiada sólo por la ciencia. La ciencia debe mantenerse en un estado lo más puro posible, debe ser aprehendida correctamente por sí misma y en su totalidad, más allá de que puedan existir diferencias o desviaciones que son producto de aspectos singulares de cada sujeto (Humboldt, 2005).

Humboldt hace coincidir su propia idea de hombre alemán, con la defensa de aquella singularidad expuesta en el proyecto de Schleiermacher, lo que es posible sólo si es que se logra una disminución de los poderes y las intervenciones de parte del Estado, para ello se requiere entonces de una teoría nueva del Estado, que vendrá acompañada de lo que se puede entender como una época nueva en la cual el individuo se convierte en el centro del análisis de la realidad social y política, su formación y sus propios derechos serán defendidos incluso por

sobre el Estado mismo (Abellán, 2003). Con esta nueva teoría, la concepción diferente de Estado se aleja además de la concepción de Nación, que no queda del todo definida en la propuesta de Humboldt. Lo más parecido a una idea de nación queda en evidencia en su interés por las “asociaciones nacionales o instituciones nacionales”, pero pareciera no haber declarado en sus variados textos ninguna manifiesta concepción o intención de nación. Sí plantea que es algo muy diferente del Estado, apelando a que suele haber confusión en aquello, siendo el Estado una entidad, como ya se ha establecido antes, sobre la cual es importante mantener sus límites para que no sobrepase la autonomía de los individuos: *“Por debajo de las situaciones concretas que la constitución estatal imponga a los ciudadanos... hay otras relaciones, infinitamente variadas y no pocas veces cambiantes, que los propios ciudadanos establecen voluntariamente entre sí. Esta última acción, la acción voluntaria y libre de la nación consigo misma, es en realidad la que proporciona todos los bienes, la añoranza de los cuales conduce a los hombres a formar una sociedad. La misma constitución estatal se halla supeditada a ésta como a su fin, siendo aceptado éste siempre como medio necesario y, además, puesto que lleva aparejadas restricciones a la libertad, como un mal necesario”*¹⁰

Esta idea humboldtiana del Estado como un mal necesario, debe acomodarse a lo que la estructura de nación ofrece, pues puede ser la nación la que limite al Estado en beneficio del individuo. Siempre se encuentra detrás de esta idea, la posibilidad de que los individuos puedan ser más humanos y esto era precisamente gracias a la nación, cuyas tareas y funciones gozan de cierta libertad, para lograr realizar aquello que demande el perfeccionamiento humano de los sujetos. A diferencia del Estado que está más bien sometido a sus propios límites y que tiene funciones estrictamente jurídicas (Abellán, 2003). Más aun termina asociándose el concepto de sociedad a aquello de carácter más bien ciudadano (como podría entenderse en nuestros días), una realidad no política o bien una comunidad sin poder político, mientras que el Estado fue quedando cada

¹⁰ Humboldt, W. v. Citado en Abellán, 2003, pág. 337.

vez más relegado a la idea de *imperium* o comunidad política, justamente centrada en la idea de poder político. Si se quiere, el Estado como una comunidad que no piensa, que establece y opera. Sería igualmente el desprestigio del concepto de Estado, dejándolo en un carácter de irreflexivo, se irá haciendo cada vez más total en el tiempo¹¹.

Friedrich Schiller, aparecerá como un personaje importante en esta temática, no sólo porque comparte la misma crítica al Estado que se viene articulando, sino porque además es un autor muy cercano a Wilhelm von Humboldt, de hecho se tiene presente que compartieron bastante de su formación y de sus vidas en juventud y todo aquello se plasmaba también en una relación intelectual cuando ambos fueron más productivos. Schiller, quien contribuiría de manera importante al territorio de la Educación con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), tiene una noción del Estado, también sostenida en la idea que es una entidad que limita la vida humana plena. En este sentido, coincidiría con lo planteado por Schleiermacher, en que el individuo está y debe estar por sobre el Estado. Esta vez, eso sí, Schiller plantea que es el proceso de formación y educación del ser lo que lo hace estar por sobre el Estado. El crecimiento de un sujeto se deberá precisamente al proceso de formación, su plenitud no se logrará a través de la política. Schiller en sus cartas sobre la Educación Estética, se pregunta acerca del valor del Estado e irónicamente también se pregunta dónde está aquel Estado. En su respuesta pareciera dar la clave, cuando sostiene que un sujeto bien formado, no necesitará nada más que sí mismo para demostrar su gracia y su diferencia del resto. Como crítico entonces de la política, Schiller insiste que el punto de partida de todo hombre está en su formación y no en su participación política articulada. Es ahí donde cabe el valor de la estética, aparece, según el autor, como un elemento imprescindible para la formación moral. Este aspecto lo propone majaderamente pues, a su juicio

¹¹ También Kant promueve una concepción crítica del Estado, relacionándolo con el concepto de Estado de derecho, por ejemplo, que elabora en la última década del siglo XVIII y que también tiene su punto de referencia en el individuo y sus derechos.

(cuestión que le costará más tarde muchas críticas de parte de los pensadores de la época) es la Ilustración misma la que no tiene considerado este aspecto estético. Llega a sostener incluso que la Ilustración se ha esforzado en una cultura teórica, pero no ha logrado la realización de una formación moral del individuo (Abellán, 2003). Al respecto el mismo autor, Abellán, destaca cómo Schiller se plantea frente, ahora, a la cultura estética: “No nos falta tanto el conocimiento de la verdad y del derecho como que este conocimiento influya sobre la voluntad, no tanto la cultura filosófica como la cultura estética. Esta última la considero como el instrumento más eficaz para la formación del carácter y finalmente para aquello que es totalmente independiente de la situación política y, por tanto, que hay que recibir, sin ayuda del Estado”¹².

El modelo humboldtiano (que como vemos es también el de Schiller, el de Schleiermacher, un poco menos de Fichte; el de un más silencioso Kant, así como otros múltiples referentes que tuvo) opera durante un largo periodo y se transforma en una especie de patrón para otros Estados que quieren su propia universidad. De hecho se puede proponer que una síntesis de los principios básicos de este modelo justamente radican en (1) la posibilidad de estatizar la universidad, (2) incluir la investigación burocratizada que debe contribuir a la docencia y debe ser el eje del espacio académico (sin duda una potente idea de lo científico) y con ello la inauguración de la relación universidad empresa, gracias a estas orientaciones de una investigación aplicada y el avance tecnológico. Por último, (3) la idea de la libertad de cátedra y enseñanza, como un valor que ha logrado sobrevivir de mejor manera hasta nuestros días.

Sin embargo, la idea original de Humboldt, de situar a la investigación siempre en conjunto con la docencia para la formación moral de un individuo, no se hace presente del todo ni de inmediato. De hecho en primer lugar aparece más bien la idea de asociar investigación a la burocracia, es decir, al Estado. La formación científica estaba puesta en primer lugar con el objetivo de hacer

¹² Humboldt, W. v. Citado en Abellán, 2003, pág. 334.

avanzar a la sociedad en su dimensión cultural, social y económica. Los profesores universitarios, en este modelo, desarrollan ciencia a partir de sus procesos de investigación y las ponen al servicio de la docencia por medio de lo que sería una *pregunta permanente* en el investigar. Toda esta excelencia le valió a la universidad alemana, situarse por mucho tiempo como las únicas instituciones en el mundo donde alguien *verdaderamente* podría formarse como investigador, un reconocimiento de liderazgo internacional en materia de educación superior de la época. De hecho, es en este modelo que se instaura (otro de los aspectos que pareciera sobrevivir hasta nuestros días), la idea de un estudiante de doctorado o maestría, que sigue a su guía o profesor en el inicio, pero luego y dada la relación con el conocimiento, pasan a ser colegas investigadores en la búsqueda del conocimiento. También con los años esto se traduce en una expansión de la forma de concebir la universidad y una alta demanda de estudiantes de otras naciones (particularmente de Estados Unidos) que quieren pertenecer a la universidad alemana.

Aparece en este escenario, dos especificidades que podrían ser consideradas también otros ejes, pero esta vez, de la práctica. Estos son el laboratorio de investigación y los seminarios de investigación. El primero de ellos directamente vinculando la docencia con los resultados de la investigación y, el segundo, vinculando la docencia como discusión y casi como una especie de sustitución de las cátedras. El Seminario es la actividad que por excelencia intenta reemplazar a la cátedra magistral, en tanto, se propone como instancia puramente dialógica¹³

Los centros en los cuales se desarrolla investigación, en este formato, están siempre supervisados por el trabajo que se desarrolla en las cátedras. De esta forma se podía promover una competencia derechamente académica. Al masificarse, va perdiéndose la idea humboldtiana de investigación y docencia,

¹³ En su inicio, pues bien sabemos que hoy lo que se concibe como seminario en la academia es bastante diferente y de hecho no tiene un carácter necesariamente dialógico.

porque se iniciará en Alemania un proceso de externalización de la investigación en la universidad, a partir de la creación de institutos externos a las universidades. Este y otros cambios que provocan un alejamiento de la idea original, hace que ya en el 1900 vaya quedando cada vez menos de la idea original de Humboldt y sea reemplazado por un modelo de universidad de masa, quizás ese es el verdadero nacimiento de la universidad moderna¹⁴.

Misión-universidad-Nación: La modernidad instalada y la pérdida del sentido humboldtiano de universidad.

El devenir que irá teniendo el modelo humboldtiano de universidad va a depender en gran medida de la aplicación en el territorio en que le corresponde su instalación. Alemania misma no mantiene la estabilidad que requiere el modelo, menos aún otros países de Europa que exportan aquella forma de entender la Educación Superior. Cabe preguntarse si estaban las condiciones para la mantención de aquella forma de entender la función de la instrucción y en particular, la Educación Superior. En esta línea, como ya hemos visto, la participación del Estado es crucial y también sus límites en relación a la universidad. Asimismo, encontramos también una clara propuesta de parte de Humboldt en términos de la relación de la institución universitaria con la Nación, donde claramente estaba incorporada en su misión, un ideal de sociedad, pero también una tarea de participación, de ampliación, en ocasiones de transformación. Humboldt sostiene con fuerza que la universidad no puede ser comprendida solamente como una entidad dedicada a la enseñanza y difusión de la ciencia, es decir, la Academia misma está encargada de una especie de desarrollo de las disciplinas y para ello cuentan con el Magisterio (Abellan, 2003). Detrás de esta concepción hay un interés por diferenciar Academia de

¹⁴ La masificación y un Estado que no quiere dejar de controlar –véase por ejemplo que en algunas universidades se prohibía incluso el uso de la barba- generan un escenario crítico, donde aparecen ya las primeras manifestaciones estudiantiles, que intentan regresar de manera permanente al modelo propuesto por Humboldt, percibiendo de hecho tal alejamiento (Abellán, 2003).

Universidad. Para la Academia existiría en el modelo original de Humboldt, una idea de desarrollar la ciencia (llevarla incluso más allá de la propia disciplina y de las propias aulas en las cuales se investiga o se enseña), pero también cuidarla y mantenerla independiente del Estado. La Academia es una institución en sí misma y busca trascender la universidad que la aloja. La academia es la encargada de organizar y disponer aquello que propone la universidad en términos de distinciones, observaciones y experimentos. La universidad en sí es una reunión general de académicos, que discutirán el ordenamiento de las diferentes disciplinas y, por tanto, generan una conversación que los puede llevar a negociar entre intereses de partes o caminos diferentes. Bajo esta figura, la universidad, en el sentido estrictamente de la universidad moderna, presta plataforma al desarrollo de la academia, que sí debía estar interesada en la nación, en la sociedad (en el territorio). Ambas son parte de la misma institución, están unidas en tanto son los mismos miembros quienes la constituyen, pero también ambas son igualmente independientes¹⁵.

Otros autores (como Ríos López, 2005) sitúan a Kant, con el *Conflicto de las Facultades*, publicado en 1798, como el verdadero inicio de la universidad moderna, que se extendería hasta otro hito significativo, como lo es el mayo del '68 francés. Antes se había ubicado a Humboldt como quien instala un modelo de universidad que podría ubicarse como moderna, entre otros momentos dentro de este recorrido histórico. Incluso más allá de la definición de un preciso momento, es importante contar con alguna adscripción a una definición del concepto de universidad moderna, que pudiera dar cuenta de la transición desde una esencia de valor intra universitario hacia una modernización que se guía por lo externo, por el mercado. Al respecto Thayer plantea la siguiente definición

"Se llamaría moderna, por contraposición a modernizada, a toda práctica (política, universitaria, doméstica, etc.) que no sólo se guía por la inmediatez

¹⁵ Abellán, 2003, pág. 334.

operacional de su método, sino que se orienta, en última instancia, por una filosofía de la historia o ideología decidida permanentemente desde la discusión hiperbólica (Descartes) de sus condiciones."¹⁶

El primer paso que da la universidad moderna humboldtiana no es seguramente la cercanía que hoy se tiene con el mercado, sino más bien la relación de supeditación con el externo. La universidad moderna, empieza a ser moderna, precisamente en el momento en que se aleja de la idea de conducir un proceso de formación de la sociedad, hacia una sobre atención de los hechos (Ríos López, 2005).

No es perfectamente atribuible a un sujeto -o a una institución- la traición al modelo original de Humboldt (o bien una aplicación excesivamente al pie de la letra) como para disponer de un momento, un responsable o una academia instalada, a quien exigir la explicación última de esta instalación. Podemos sí, darnos cuenta de cómo el proyecto Humboldtiano inaugura seguramente un modelo, pero también reconocer que es justamente su aplicación (sin Humboldt), la que a medida que se va configurando, al mismo tiempo, está declarando qué es y cómo es una universidad moderna.

El propio Derrida da algunas luces al respecto cuando sostiene que la universidad (institución de la tecnología moderna), en tanto lugar de la ciencia moderna, se funda en el principio del fundamento. Parafrasea a Heidegger para afirmar que la universidad estaría entonces fundada sobre el principio de razón, pero también descansa sobre él. Esto resalta desde ya el valor ausente de la crítica, pues se plantea que así como tiene ahí su fundación, no tiene un declarado espacio para que éste sea interrogado o cuestionado (Derrida, 1983). A su vez, este predominio de lo moderno estaría también sostenido en la idea de un ente que se hace presente en calidad de objeto, en calidad de representación. Un

¹⁶ Esta definición la plantea el autor en una ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano sobre Filosofía y Democracia, en Santiago de Chile, en el año 1997, bajo el título: La transición de la universidad estatal al mercado post-estatal (Willy Thayer)

objeto colocado e instalado ante un sujeto, lo que hace posible que el yo actúe con una cierta certeza de sí mismo, asegurando su dominio sobre todo aquello que existe, que suele ser una modalidad muy clásica del concepto de ciencia. La representación, que sería también otro de los símbolos de este operar moderno, es un movimiento que rinde razón de una cosa que es traída al presente, se hace presente, cuando el sujeto de la representación la trae al yo, cognoscente (Derrida, 1982).

Las puntuaciones del autor –Derrida-, son lo suficientemente agudas como para poner en relieve que la triada sujeto-representación-razón es la base de la ciencia que genera una institución universitaria moderna. Serán, en este juego, más tarde sustituidos y expandidos por la triada docente-investigación-ciencia.

Si ya se ha establecido que no tenemos sólo a un responsable de la universidad moderna, hemos de conformarnos con algunas características que nos puedan ayudar a dimensionar cuáles son las propiedades, operatorias e implicancias de esta modernidad aquí instalada. Veremos a continuación algunas de ellas.

La marginalización de la filosofía es quizás la más evidente de las manifestaciones de la universidad moderna. Hoy en día prácticamente fuera de los rankings y consideraciones de lo que se entiende como excelencia universitaria (Mascareñas, 2013). Incluso en varias universidades importantes de Europa, las facultades de filosofía están físicamente fuera, en el sentido que pertenecen a ciertos institutos o a veces, campus, que están bastante lejos del núcleo de cada universidad, como si graficara su posición de margen.

Otra de las derivaciones, que se verá en adelante, es entendida como la *estandarización de la escritura*¹⁷, afecta directamente a la filosofía, o al hecho mismo de investigar en filosofía, pero también a las humanidades y las Ciencias Sociales en general. Es una cuestión que en la actualidad puede verse incluso como una lucha imposible o improbable de modificar. Recuérdese que la filosofía y también su propia lógica de escritura, de teorización y de producción de conocimiento validado, en el inicio del proyecto estaban situadas en el centro y a la base de las restantes disciplinas. Sin embargo, con los años, se fue operando una máquina de modernización que generó un clima de asfixia que pone en peligro las preguntas sobre los fundamentos del saber y la posibilidad de practicar el pensamiento libre. La manera que la disciplina filosófica ha tenido para hacerle frente a esto es acudir a las fuentes para su defensa, siendo muchas veces quebrantada o desconsiderada, o bien, la estrategia más actualmente usada: mantenerse al margen, situarse *fuera de lugar*, con las notorias consecuencias que esto acarrea (Mascareñas, 2013). Una universidad sin filosofía o con la disciplina situada en los márgenes, propone una estética de estudiantes y maestros separados, un formato de pasillos para desplazarse velozmente y no detenerse, una manera de relacionarse como comunidad universitaria donde no hay tiempo ni espacio para las asambleas, los simposios, los ateneos, los diálogos y las tertulias más básicas.

Otro de los aspectos que definen la institución moderna también puede apreciarse a través del arte mismo de la formación, que no sólo se ha estandarizado y transformado a partir de una lógica homogenizante que se revisará en detalle más adelante, sino que además termina por prohibir ciertas prácticas ancestrales de aprendizaje. Ya sabemos que la relación maestro discípulo resulta medular en cómo se llevará a cabo el proceso de aprendizaje y también hemos aceptado ya además el hecho de que la academia se fue configurando en este periodo, con una lógica en la cual cada vez más, el docente

¹⁷ Para mayor detalle, véase Mascareñas, M. G. 2013. La estandarización de la escritura: La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social, 13(1), 29-41.

genera un proyecto o una línea de investigación y el estudiante, justamente con la intención de aprender de esa línea o ese proyecto es una especie de seguidor (de seguidor del docente). Esta modalidad trascenderá hasta la actualidad, dado que no sólo establece una enorme asimetría entre el docente investigador y el formando aprendiz, sino que además promueve el desarrollo individual de los académicos, a veces, por sobre la institución, o, dicho de otra manera, donde se puede encontrar, en ocasiones, notorias diferencias entre los proyectos individuales de los académicos y la misión global de la Universidad.

Para la filosofía el asunto estaba bastante claro, el maestro no es quien forma ni quien entrena a otro, de hecho su tarea está justamente en liberar al estudiante de cualquier atadura que le impida pensar, incluso la del propio maestro. No es un ejemplificador de cómo las cosas se hacen, no es sólo el repetidor (como en algunas ocasiones lo plantea Derrida), sino más bien es quien arroja al estudiante a enfrentarse con su propia soledad, para que este pueda también, desde esa soledad, pensar, reaprender el mundo para poder reescribirlo. Existe una sintonía en variados autores de la filosofía que plantearán esta visión, pero que en la modernidad, como ya se ha dicho, van quedando marginados a aquellos espacios donde todavía habita la filosofía (Deleuze, 2008; Merleau-Ponty, 1955, Derrida, 1983, Mascareñas, 2013).

La escritura es sin duda otro de los aspectos más interpelados por la modernidad en la institución universitaria. Si hay una manera de constreñir los procesos, es seguramente afectando el modo de producción (o sea la escritura) porque esto tiene un altísimo impacto en toda la tradición universitaria. La escritura misma es la forma en que la universidad se dirige a la sociedad y al Estado, incluso muchas veces más que la palabra misma. Es el registro de la producción, es la memoria del conocimiento adquirido y es también la propuesta de diálogo que tiene la universidad. La universidad moderna crea cada vez más un diálogo críptico, hoy irónicamente llamado *academicismo*, como si el primer objetivo fuese delimitar a quién está dirigido y generar con ello una alta exclusión. Una forma de

escritura que es cada vez más estrecha y con una declarado interés de validación dentro de la propia comunidad y no fuera de ella.

Queda lejos nuevamente la filosofía, pues la escritura filosófica entendida como experiencia de transformación y como modalidad para la interpretación no tiene espacio o, más bien, lo tiene, pero su espacio pareciera estar más bien en los espacios fuera del aula, lejos de los grandes auditorios y más bien alojados en los boletines, en las publicaciones silenciosas, más que en los importantes textos propuestos o publicados por la universidad misma. Para la filosofía llegar a una escritura libre y transformadora, necesariamente pasa por ser una escritura creativa, experimental, corporal, estilística y singular. “El asunto de la filosofía es el punto singular en el que el concepto y la creación se relacionan el uno con la otra” (Deleuze y Guattari, 1991 citado en Mascareñas, 2013 pág. 32).

No tiene nada de inocente afirmar que la escritura (me) transforma, pues es también desde ahí que pretende trabajar una reconocida desjerarquización de las disciplinas y de la vida misma, a partir de una relación con el saber. La filosofía no busca con ello aliviar la confusión y así es que se ha ganado también el prestigio de complejizar (cuestión que a veces se asocia con el complicar) las problemáticas de la sociedad. La filosofía se propone como una abstracción encarnada que desea llegar a conceptos. Esto tendría según Mascareñas al menos tres derivadas: (1) el abandono de la neutralidad del lugar desde el cual ocurre la enunciación, pues quien piensa, quien declara, quien escribe está siempre directamente implicado e interesado en lo que necesita proponer; (2) la filosofía está conectando el discurso con un modo de vida, apela permanentemente el modo de vivir, del sujeto mismo y de su relación con el otro, con los otros; y (3) su deseo de transformación no está en el resultado que tiene para quien escribe, sino más bien y mucho más en su fuerza de interpelación (Mascareñas, 2013).

La filosofía muchas veces ha tenido el crédito o descrédito (dependiendo de quién lo establezca) de estar demasiado cercana a un género literario, pero promueve su relación con la escritura siempre que esté conectada a un modo de vida, a una experiencia singular y a una creación de una razón común. En este sentido, los problemas filosóficos son siempre nuevos, que no es lo mismo que buscar la innovación (como actualmente se promueve) sino más bien en la novedad, aun cuando estos problemas planteados no aparezcan, de buenas a primeras, como problemáticas útiles o de fácil aplicación. Tal como establece Mascareñas, la filosofía trama, en ambos sentidos del término, entrelaza, pero también conspira, quizás por eso no es siempre posible ubicarla dentro de protocolos de evaluación y de transmisión del conocimiento (Mascareñas, 2013).

La cultura del *paper*, por su parte, aunque más actualizada a estas últimas dos décadas, es otro de los derivados de una modernización de la academia. Quizás correspondería a lo que podríamos llamar como características de una hipermodernización de la Universidad. El tema ha sido tratado en extenso por varios autores clásicos como Ricoeur, 1984; Derrida, 1983, pero también autores nacionales como Villalobos (2013); Oyarzún y Pey (2013) entre otros. La universidad pareciera verse cada vez más sometida a una comunicación críptica con una legitimidad que poco se puede cuestionar y que aceleradamente pasó a reemplazar aquello que se podía entender como calidad (estos temas serán tratados en profundidad en los capítulos venideros). La reducción del conocimiento, del descubrimiento y, sobre todo, de la palabra al "*paper*", se ha vuelto un vehículo de comunicación, pero más aún, una unidad de medida de la "producción" (no tanto de la creación) de un académico. Es evidente que hay ciertas dimensiones del conocimiento, ciertas formas disciplinares que no se ven tan agobiadas por la cultura del *paper*, como sí lo es para la filosofía, donde la estandarización de la escritura pareciera alcanzar el corazón mismo de la disciplina. Desde ahí se puede hablar de variadas implicancias, donde las centrales podrían situarse en la demarcación de la escritura, la anulación de la

experiencia, la necesidad de justificar las teorizaciones desde las ciencias duras, la subordinación al inglés, entre otras.

Estas diferentes caretas que adopta la modernidad instalada en la universidad pone en tela de juicio la esencia misma que Derrida planteaba cuando se hacía la pregunta sobre la destinación de la institución universitaria. El sentido mismo, finalidad o destinación, una razón de ser, *es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el «principio de razón», por una razón que es también una causa (ground, Grund), es decir también un fundamento y una fundación.* (Derrida, 1983 pág. 2). El decaimiento de este modelo y su pérdida de sentido, se irá configurando en los siguientes capítulos, en el rastreamiento de elementos estéticos presentes en la configuración de la Universidad.

CAPÍTULO 2

El segundo capítulo corresponde al primero de los tres ejes que discute la noción de *cuerpo*, para referirse al estatuto docente en primer término, pero luego para extender la noción de cuerpo a la propia estructura de la universidad y cómo ésta opera como una propia jaula. Será de particular interés acá el desarrollo planteado por Jacques Derrida, como autor principal, en su noción de cuerpo docente, pero también en diálogo con otros pensadores y filósofos que en particular critican la noción de estructura presente en el tema cuerpo. El escrito desciende desde el tema de la universidad al tema del cuerpo y viceversa, ejecutando el rastreamiento de esta figura estética para la reflexión en torno a la constitución de universidad, algo ya esbozada en este capítulo, pero también y por sobre todo en el capítulo final. Derrida se constituye en el eje de esta búsqueda y para ello se configura además el seguimiento de la figura cuerpo, en el pensamiento del propio autor.

Este es el primer apartado entonces que inicia el recorrido de lo que será un rastreamiento de un elemento estético en la construcción del concepto de universidad moderna. Este primer elemento estético es el cuerpo, noción que por cierto no deja de ser temática y problemática dada el amplio uso (incluso abuso) del concepto de cuerpo y su no menor consideración también en la filosofía en general. Sin embargo, no es tan explícita su mención en relación a la trayectoria del concepto de universidad moderna, porque aquello que se considera cuerpo ha estado asociado a la institución universitaria sobre todo en algunos marcados momentos de la historia. El resto del tiempo pareciera ser una constante metáfora que intenta no declarar todo al momento de hablar de la universidad como estructura, de la universidad como un cuerpo institucional, del cuerpo docente y otras señalizaciones en la misma línea.

La justificación de que sea el elemento estético cuerpo a rastrear en esta primera instancia, tiene que ver entonces, con la sospecha que se tiene respecto

de la importancia de este elemento para rescatar una lectura menos evidente, la estética, en este recorrido. Cuerpo podrá ser considerado una metáfora abundante en la literatura, pero en relación a la construcción conceptual de universidad moderna, veremos, se trata de una articulación que tendrá implicancias no sólo en su comprensión, sino también a nivel ético, político, ideológico para la institución universitaria que se fuera configurando luego del año 1800. Cuerpo entonces será el foco de análisis, el predictor, mas también el indicador de que se puede permitir otra lectura.

Una manera de considerar el elemento cuerpo dentro del rastreamiento invita a recoger algunos de los aspectos mencionados ya en el capítulo anterior, respecto de Educación y Estado, como condiciones de posibilidad para la emergencia de la universidad moderna. El Estado aparece como una máquina que intenta ser perfecta y cuya finalidad será siempre referida al hombre, al ciudadano. Ahora bien, puede ser diferente si se enfoca como una finalidad orientada a incentivar la felicidad o bien orientada a impedir el mal ¿Cuál es el mal? El mal de la naturaleza, o como prefiere plantear el propio Humboldt (referido en abundancia en el capítulo anterior), el mal de los propios hombres. Si bien como máquina compleja se esfuerza en determinar leyes para esto, no alcanza para regular todo, por ende, queda siempre un espacio –un margen- supeditado a la confianza en la libertad y arbitrio de los ciudadanos. Esto es lo que, en la época, se hace percibir también una diferencia de cómo un pueblo surgirá, en la medida que su población es ruda e inculta o es ilustrada y cultivada, pues esa diferencia tiene mucha importancia para el impacto del Estado y el tipo de cumplimiento o no cumplimiento en base a ese albedrío. Es decir, una nación cuyo pueblo es inculto tiene un destino marcado por la libertad de perderse en todo aquello que no es capaz de regular el Estado, aquel margen. Por contrapartida, un pueblo que goza de cultura y educación sabrá cómo hacer extensivo al propio Estado y cumplir, justamente en ese margen de libertad, con los postulados de una sociedad coordinada, atenta, orientada, normada. Quizás por ello la atención del Estado en la Educación, pues es esa instrucción (otra forma de entender lo formativo o lo

educativo) lo que permite que el Estado pueda llegar, completar, extenderse hasta aquello que no es capaz de llegar con su propia y total regulación. Un Estado que apoya, proveedor, pero también regulador, necesita de la instrucción, de la Educación. Varios problemas se suceden a esto, siempre acompañando la reflexión de Humboldt: Uno de estos tiene que ver con la heterogeneidad, pues en la lógica con-formativa y normativa, hay un inevitable giro hacia la búsqueda de llegar hacia una multitud, una diversidad que no debe ser tal, una población que debe adaptarse hacia esa homogenización necesaria para la operatoria. Esto muy probablemente irá en contra de la individualidad, de la singularidad, de la peculiaridad de cada uno, que tanto le gustaba a Humboldt. Dicho de otra forma, obstaculiza la vida moral (autónoma) y lo pone todo en términos éticos (heterónoma), donde opera mucho más el cumplimiento o no de aquellos códigos externos al sujeto y que se plantean como *hegemonizantes*, que algún tipo de sentido en términos singulares (Bauman, 2005). Al constituir una suerte de moral homogénea colectiva, se domestica una cierta racionalidad, aparece entonces un mundo moral. Es mucho más fuerte ahí, en esa conexión, que en el cuerpo, que también por cierto se verá domesticado e impactado, pero eso sería acercarse a postulados biopolíticos que son más bien propios de una posterior crítica a la modernidad, que, por ahora se encuentra en plena conformación institucional y la universidad pareciera estar contribuyendo a ello –en esa época- en Alemania.

Humboldt también destaca cómo el Estado debe hacerse cargo de aquellos que se declara que no son capaces de hacerlo por sí mismos. Es interesante detenerse en este concepto de no capacidad, discapacidad o más preciso aún, como viene referido: incapacidad. Los incapaces, tómesese atención, no son sólo los enfermos, los desvalidos, son también los ignorantes, los niños y aquellos que la naturaleza les ha impuesto estar privado de su juicio. En el mismo lado de los incapaces entonces encontramos a locos, niños, ignorantes y enfermos ¿El Estado entonces de qué debe hacerse cargo? Precisamente debe hacerse cargo de sus cuerpos, de su mantención, cuidado o crecimiento según sea el caso. El Estado, debe garantizar aquello y nuevamente la instrucción, la educación, la

apertura al mundo intelectual está al servicio de aquello. *Se habla incluso de una completa formación del cuerpo*. Podríamos extender este punto teniendo presente que la formación de las ideas, el rescate de la ignorancia, de la locura, de la niñez y de la enfermedad, es a través del mundo de las ideas, de la enseñanza, de la cultura, de la alfabetización y de tantos otros dispositivos de ayuda, pero, como se sabe, opera también como dispositivo de control. Por supuesto que el Estado no opera de manera irreflexiva e improvisada, todo lo contrario, establecerá fases, niveles, graduaciones, que vayan en beneficio de lo que el autor prefiere entender como una cuota cada vez de mayor libertad, restringiendo la vigilancia, hacia una autonomía (Humboldt & García, 1988).

El concepto de libertad invita a cierta agudeza respecto de su acepción, así como también ocurre con el concepto de bienestar. Se viene promoviendo la idea de un Estado que ayuda a su pueblo a acercarse a un ideal de bienestar y de autonomía (incentivar la felicidad o impedir el mal). Al respecto, Ruiz Schneider propone el rescate del cuestionamiento que a su vez hace Amy Gutmann, para connotar cómo, tanto felicidad como libertad, están puestas de manera sesgadas e instrumentales. La primera, la felicidad, siendo entendida como una amplificación del análisis de costo y beneficio, mientras que el segundo, la libertad, siendo entendida al estilo neoliberal, como la forma de vivir sin que hayan obstáculos. Esta misma concepción de felicidad y libertad, según el autor, por ejemplo, han servido como bases para la creación de establecimientos educacionales (Ruiz Schneider, 2013).

Otra adecuada manera de hacer emerger este elemento, cuerpo, será seguramente el adscribir primero a algunos momentos de la historia en los cuales aparece claramente la señalación del cuerpo como un aspecto que permite entender la evolución del concepto de universidad, pero también, como segundo movimiento, el adscribir (o al menos revisar) algunos postulados teóricos de algunos autores que han trabajado ya sea el tema de la universidad moderna, así como también el tema del cuerpo. Un buen ejemplo puede serlo seguramente el

filósofo Jacques Derrida, que se nos aparecerá en más de un apartado, en más de una operatoria de rastreamiento, por su vasta obra, pero sobre todo por su pertinencia al tema universidad. Resulta interesante entonces hacer también una primera revisión que dé cuenta de cómo este particular autor ha trabajado la temática del cuerpo, en su propio recorrido bibliográfico dentro de la filosofía.

Es en esta línea entonces que se comenzará por una revisión, seguramente no exhaustiva del todo, inacabable, de algunos de los principales desarrollos bibliográficos en los cuales Derrida trabaja la noción de cuerpo, para luego, desde ahí, trasladarla de manera singular a aquellos trabajos en que esto aparece derechamente vinculado al concepto (y su trayectoria) de universidad. Al ser esto una revisión intencionada, seguramente el elemento estético cuerpo es leído en la clave universidad moderna y viceversa, sin estar únicamente en lo establecido por el autor, sino que atreviéndose a ubicar, en ocasiones, la reflexión al margen, precisamente para que se vinculen (se toquen) algunos aspectos que en una primera lectura podrían aparecer desconectados. En esta línea, la revisión, siempre tiene un asumido carácter de propuesta y se hace responsable de ello.

Justamente el cuerpo del pensamiento de Derrida, discutible por cierto ya desde el momento en que se establece que este es “el cuerpo del pensamiento” del autor, será un escenario por sobre el cual se transitará en el recorrido, sirviéndose, pero también despegándose de él y ubicándose en una contraposición inclusive si es que otro aspecto de las teorías u otro autor lo permite.

El primer acercamiento será a partir del quizás más obvio, más directo, pero no por ello menos importante, planteamiento de Derrida, en su texto original del

1976¹⁸, luego traducido al castellano y publicado en el 1982, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*¹⁹.

Cuando Derrida expone esta conferencia, aún se mantenía en un registro filosófico que no había entrado derechamente en el tema de la Educación, no de manera explícita al menos en la Educación Superior (si bien hay algunos énfasis previos en algunas de sus obras iniciales), es decir, es este probablemente el primer posicionamiento de autor respecto a la temática *Educación*. Su tema no será únicamente apuntar desde ahí hacia aquello que no funciona o asumir una actitud crítica, -algo así como deconstruyendo a la universidad como institución-, sino que será otra forma más de atentar contra la separación entre filosofía y literatura. La conferencia pasa y repasa por una serie de contenidos que plantean la universidad como aquel espacio que aloja al cuerpo docente. Habría en primer lugar para Derrida (1982) una intención de ubicar al concepto de cuerpo como *organon*, quizás referido en términos estrictos a la figura del instrumento de la filosofía, quizás por su referencia a la capacidad de analizar argumentos, que es propio como esquema, de la universidad, Derrida tomará más tarde nuevamente la noción de argumento. El cuerpo docente entonces sería para Derrida un *organon* de repetición. Lo que se repite es la enseñanza, el cuerpo del educando es quien quedaría en una categoría de no-cuerpo, por efecto de lo que la enseñanza provoca en él. Esto puede entenderse también como una des-corporización. El autor propone reagrupar justamente la defensa de la filosofía como trasfondo, la repetición como modalidad y el cuerpo docente como sujeto. Sus críticas son ácidas respecto de la manera a través de la cual la enseñanza se hace presente y cómo esos movimientos van dejando al cuerpo educando, en su relación con el cuerpo docente, precisamente en una relación de entidades sin cuerpo. El cuerpo docente es un *organon* de repetición, afirma Derrida, y vive de la creencia (Derrida, 1976).

¹⁸ Derrida, J. (1976). Où commence et comment finit un corps enseignant. *Politiques de la philosophie*, 55-97.

¹⁹ Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. Grisoni, D.(Comp.). *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica

El desarrollo de la relación cuerpo-docente no se restringe a una metáfora, de hecho el mismo autor ya había planteado en 1971, en su distinguido texto sobre lo que entiende por “*mitologías blancas*”²⁰, una reflexión en torno a lo que queda detrás de la metáfora. Detrás de esta figura estaría escondida la “figura original”, borrada por la circulación del concepto. No es el cuerpo en tanto metáfora, sino que es aquello que se esconde, el cuerpo mismo, lo que va escribiéndose en esta borradura. Al respecto propone, *La metáfora ha borrado en sí misma la escena fabulosa que la ha producido y que sigue siendo, no obstante, activa, inquieta, en tinta blanca, dibujo invisible y cubierto en el palimpsesto* (Derrida, 1971, pág. 253). Esta podría ser una de las claves que propone el autor, en tanto aquello que es entendido como cuerpo, en ocasiones cuerpo-docente, en ocasiones cuerpo-educando, va quedando borrado, se va perdiendo su noción misma de cuerpo, pareciera incluso que se quiere quitar la condición de cuerpo a partir de una modalidad de enseñanza que no deja más espacio que a la repetición. Son infinitas las referencias al cuerpo en el escenario de la universidad, pero justamente en tanto metáfora, pretenden esconder aquella figura original, aquella figura sensible. Es el concepto filosófico el que transita, que deja en el trasfondo lo que vale y mantiene en un primer plano su condición de significado, muchas veces incluso en un territorio que para Derrida, no es más que una condición etimológica del término (Derrida, 1971).

Esta repetición que el autor refiere tiene su representante máximo en la figura del maestro-adjunto (como normalmente se le llama incluso en el escenario académico actual) y que no es más que la noción de un catedrático repetidor (*agrégé-répétiteur*). Esta figura de la repetición sería justamente el asedio del maestro, sometido a insistir en aquello que no produce nada, que no está en búsqueda de nada nuevo. El maestro, para Derrida, está destinado no sólo a repetir, sino que a hacer repetir, a reproducir y hacer reproducir. El material que

²⁰ Derrida, J. (1971). La mitología blanca. La metáfora en el texto filosófico. En: Márgenes de la filosofía, pp. 247-311

circula (como circula también el concepto filosófico) son las formas y las normas. Su función educativa estará en establecer una relación con los educandos para que estos puedan interpretar y comprender los textos, estableciendo cuál es la lógica retórica de un texto. Es para los estudiantes, lo que Derrida prefiere llamar como el “representante del sistema de reproducción”, llegando incluso a criticar la jerarquía de las ideas, pero al mismo tiempo solidificando dicha jerarquía. El maestro debe transformarse en el mejor exponente del poder de la demanda, una demanda que está fuera del cuerpo docente y desde la cual se delega la tarea, también de evaluar, de juzgar, la presentación de los contenidos de parte del estudiante. Opera a favor de una demanda que conoce, porque ha vivido también aquella experiencia y entonces, en palabras de Derrida, la explica, la repite y la representa (Derrida, 1976).

Los estudiantes son aspirantes ¿A qué aspiran? Probablemente a ser también ellos repetidores, pues están trabajando para la misma tarea. Sin embargo, saben, como también lo sabe el maestro repetidor, que los discursos sobre los cuales trabajan, ya han caducado. Derrida incluso plantea una cierta complicidad del aspirante y del maestro en esta línea, precisamente para lograr que aquella repetición pueda seguir aconteciendo: *En el mejor de los casos, el repetidor y el aspirante intercambian guiños cómplices al mismo tiempo que recetas: qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay qué o no hay qué decir, etcétera* (Derrida, 1982 pág. 18). De hecho hasta se puede operar en base a un discurso al cual no suscribe (ni en la forma, ni en el contenido) pero lo sostiene en su afán de repetidor. Se lleva a cabo una serie de procedimientos simples para lograr renovar los discursos, de manera que estos no caigan en el desprestigio. Pareciera entonces que la labor de la educación está siempre al servicio de la sobrevivencia de los textos. Esta enseñanza que, además, siempre llega tarde, está también atrasada respecto de las costumbres. Para el autor, esto sería por lo demás una condición estructural del modo pedagógico. Aquí vale la pena detenerse en el hecho de que se habla de una relación pedagógica, aquella que antes se ha descrito como la relación entre el maestro repetidor y los aspirantes.

No es nada de trivial que se hable de una relación, pues justamente en ese intersticio (entre), está la corporalidad de la enseñanza, en la práctica. No tiene que ver con el peso (del cuerpo) de los contenidos, sino que nace y se deshace en aquella relación. El cuerpo docente supone el significado de contenidos previos, establece una relación con el aspirante (por razón del cuerpo de la enseñanza) y modela los cuerpos del educando, que aprende precisamente porque recibe señales de los contenidos que se repiten una y otra vez.

Fichte, quien ya fue mencionado en el capítulo anterior, había planteado varias disquisiciones en relación a la posición de los maestros/profesores de la academia, a quienes refiere directamente llamándolos sabios. En particular en relación a lo que sería una moral académica (la moralidad de los sabios) a través de la cual promueve que un filósofo por ejemplo no sea alguien imbuido en sus lecturas, sino que con un buen nivel de conciencia y compromiso social. Para ello se apela a una especie de responsabilidad que tendría el gremio de los sabios: la academia. En la segunda lección de su libro *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, de fines del 1700, muestra una intención de ubicar incluso el trabajo para el desarrollo de una propia identidad, precisamente en el esfuerzo por lo social, es decir, el origen de un impulso social estaría en el deseo (y la tarea) de obtener una identidad absoluta, lo que se consigue gracias a que hay una consideración de los otros. Este aspecto puede ser importante para el elemento estético cuerpo, ya que es ahí, según Fichte donde ocurre precisamente la educación (perfeccionamiento del espíritu en el cuerpo). En este espacio se parecen juntar aquellos aspectos que pudieran verse como difíciles de conciliar: el deseo de la identidad absoluta, como un ego y la posibilidad de considerar al otro como un semejante, lo social (Fichte, 1794).

Por otro lado, los contenidos que son la materia prima de las señales que se producen en la relación de enseñanza, no son casuales, no pertenecen al maestro repetidor, ni menos aún son su invención, son pertenecientes a lo que Derrida llama, una “cadena de engranajes de tradición”. Una máquina compleja

que comprende ideas que provienen desde un cierto origen de la disciplina. Para la filosofía pudiera esto ser más claro, pero es también delicado en términos de cómo representa esto también una manifestación del poder. El cuerpo de conocimientos y de contenidos es lo que constituye un programa, al cual está sometido el maestro, también el aspirante y son la función misma de la institución educativa. La totalidad de la institución está en su programa y, sobre todo, en su forma de aparecer una y otra vez, cumpliendo con la tradición, perpetuándose en el tiempo a través de cada una de las revisiones²¹.

No es novedad, ni tampoco atribuible de manera exclusiva a Derrida, la asociación poder/educación, de hecho son muchísimos los autores que han establecido puentes entre estos dos elementos y también demasiados los ejemplos a través de los cuales puede verse cómo sigue ejerciéndose tal o cual atributo del poder en las diferentes instancias que propone el *establecimiento* educacional. Derrida en particular sólo insiste que, donde quiera que tenga lugar la enseñanza –y en la filosofía por excelencia- hay poderes. Lo interesante, sobre todo para efectos del análisis que aquí se propone y que tiene como protagonista al cuerpo docente, es que el *cuerpo mismo* de lo que se enseña, aquello que compone la relación de enseñanza, no tiene jamás una condición de homogeneidad. Por el contrario vive gracias a la oposición, que no siempre es la oposición del letrado, maestro, repetidor, versus la del aspirante, ignorante, iletrado. Muchas veces esa oposición está en los contenidos o, incluso más, en la tensión que generan los contenidos, en los márgenes que establecen las ideas y en las infinitas posibilidades de significados que proponen.

Por más que nuevas tradiciones han intentado poner de relieve un cierto concepto de verdad, una atención sobre la pureza de las cosas, una mayor observación sobre las evidencias, no hay ni el más mínimo espacio para la

²¹ Más adelante se tratará el tema de la libertad de cátedra, se hará una revisión crítica al concepto y su frecuente apología irreflexiva en las instituciones, donde podremos ver, de nuevo, otra importante funcionalidad del programa, que constituye también aquello que está inevitablemente incorporado (intocable) en la libertad de cátedra.

neutralidad en la relación de enseñanza, o, como prefiere decirlo Derrida, no hay lugar neutral o natural (Derrida, 1976).

Otro ejemplo de ello -y que se puede apreciar hoy en la contemporánea lucha por la sobrevivencia que tienen las universidades- es lo que autores como José Santos Herzeg han llamado la “tiranía del paper” (2012), donde se hace explícito una maquinación que opera en y contra la universidad, particularmente en el territorio de las humanidades y que, bajo la pretensión de neutralidad, de ciencia, de verdad, se abandona toda igualdad y se produce derechamente una limitación y discriminación del discurso.

Principalmente en el siglo XX, como otro de los símbolos de la modernidad, se nutren los avances tecnológicos (sistemas computarizados, TICs, sistemas de búsqueda en formato digital y otros) para instituir una forma totalizadora de publicación y promoción del conocimiento –o de un tipo de conocimiento-, relegando los otros formatos a un desprestigio que promueve su desaparición. Este género discursivo es conocido como *paper* (para algunos la traducción correcta es “artículo científico”, aunque incluso en ello hay ciertas incongruencias). Este estilo debía ser entonces un formato al cual no sólo las disciplinas de las ciencias sociales deben aspirar, sino que se transforma derechamente en la forma de hacer ciencia, de hablar de ciencia y, con el tiempo, de ser ciencia.

El *paper*, que es un formato retrotraído de las ciencias naturales, se instituye en las últimas décadas como aquella parte central del cuerpo de la academia, se trata de un formato de escritura que al estar centrado en la eficiencia, muestra de manera muy ágil y sin otros intermedios, las hipótesis en relación a los resultados de diferentes experimentos. Las universidades son en parte cómplices (aunque no único culpable) de este desarrollo y de esta tiranía, porque absorbió de manera irreflexiva aquel tipo de escritura, que desencadena además en un cierto modo de hacer un análisis. Esto va de la mano con la participación del Estado, el cual de diferentes maneras, concilia este desarrollo del *paper* con entidades que exigen y

controlan este tipo de publicaciones. En Europa la indexación de las revistas tienen un relativo control sobre las publicaciones, aunque de todas formas existe una buena relación todavía con la publicación de ideas a través del libro, pero en Latinoamérica y particularmente en Chile, el modelo parece instituirse, desde los organismos de investigación (véase Fondecyt como ejemplo en Chile) hasta los organismos destinados a financiar estudios (véase Conicyt como ejemplo en Chile), donde ambas entidades, estatales, estandarizan en demasía los procesos, en búsqueda justamente de aquella eficiencia. Esto trae consigo, a la universidad, el convertirse en un espacio de generación científica donde la relación con la producción de conocimiento está mucho más relacionada con este tipo de escritura, que con mecanismos de innovación pedagógica o trabajo en el territorio fuera de la universidad. Quizás esto es también otra de las motivaciones por las cuales los establecimientos de educación superior comienzan una retirada de la comunidad real (aquella fuera de la universidad) y una inmersión en un mundo cada vez más restringido, un laboratorio, cada vez más propio.

Santos Herzeg va un poco más allá y desliza la hipótesis de que se trata de un procedimiento que tiene derechamente la intención de dominar, controlar, lo que llama la *peligrosidad* de las humanidades, dejando en claro que se trataría de una forma de organizar aquella supuesta peligrosidad que trae el discurso humanista: ¿Cómo? A través del uso de diferentes barreras y limitaciones que tienen como resultado el hecho de que haya mucho menos discurso oficial, publicado, de aquel dominio del desarrollo humano, de cuánto ocurre con las ciencias naturales, por ejemplo. Esto se ve apoyado por otros autores, también chilenos, como Pablo Chiuminatto, quien igualmente se manifiesta con fuerza frente al *paperismo*. Declara cómo dicha estilística científica se transforma además en una retórica de lo sensible. Desde una dimensión marcadamente emotiva, esta estética establece una cierta sensibilidad que se caracteriza precisamente en la idea de verdad, de comprobabilidad, de razón y lo que el autor prefiere llamar bajo el nombre de cosmos científico complejo. La tradición racionalista se hace presente y va derechamente en contra del discurso que habían propuesto las

humanidades y las artes, no sólo en términos prácticos, sino sobre todo en términos estéticos (Chiuminatto, 2013).

El tiempo también tiene una nueva entrada en esta forma de concebir el conocimiento, porque tal como se señala en la gran cantidad de manuales e indicaciones acerca del *paper*, el paso del tiempo se transforma en algo letal para este tipo de producción. El artículo científico no sólo debe ser contingente, sino que además actualizado. Esta actualización deja obsoleto rápidamente a producciones anteriores, sin importar la profundidad o relevancia de los temas e invita a la generación de información nueva, convirtiendo al conocimiento en una suerte de desechable, muy propio, justamente, de la modernidad. También su propia estructura (de nuevo, limitación de su corpus), implica una extensión también coartada, casi como pretendiendo que no se alcance a desarrollar con fuerza ningún tipo de discurso (atendiendo a la hipótesis de Chiuminatto del temor a la eventual peligrosidad del discurso de las humanidades) y, por el contrario, abriendo paso únicamente a los contenidos, los cuales, mientras más específicos, fragmentados, puntuales y supuestamente novedosos, mayor bienvenida tendrán en el escenario académico científico. Todo *paper* que se precie de tal entonces debe trabajar siempre una hipótesis y una demostración o refutación de la misma, nada más que eso, nada de otros elementos que puedan generar confusión. Se trata entonces del espacio justo para desarrollar una idea asilada, un vector, un matiz, una variable, en definitiva, una huida de la complejidad. La universidad colude con aquello y establece mecanismos de evaluación y competencia (que se discutirán más adelante) que no sólo terminan por oficializar el *paperismo*, sino que además lo promueven en tanto se transforma en una especie de indicador/garantía de calidad.

La universidad se girará entonces hacia la eficiencia y Derrida lo sabía, por ello su concepto de *investigación finalizada* (Derrida, 1983), como anticipando que ahí estaba configurándose una especie de retirada de una esencia de la universidad moderna y, al mismo tiempo, una institucionalidad de la *nueva*

universidad moderna. Lo que está edificándose diariamente es el concepto de eficiencia y el *paperismo* es su mejor aliado. La eficiencia tiene que ver con espacio (reducido) y también con tiempo, de aquel mediato (como lo establecido ya en la necesidad de actualización y lo desechable del conocimiento), pero también inmediato, bajo la figura de la velocidad del tráfico de ideas (Delgado López-Cózar, 2009, cit. en Santos Herzeg, 2012).

Tenemos entonces dos características importantes en este nuevo estilo, el espacio y el tiempo, un tercer elemento se suma y podríamos llamarlo la uniformidad, muy contraria por cierto a la singularidad (que llevaría al valor de lo único), sino más bien en la lógica de un cuerpo que se reviste de aquel uniforme o, dicho de otro modo, que se viste igual al otro. El *paper* contiene un mensaje bastante claro, este formato y no otro. El problema no se presenta en el aprender/aprehender ese uniforme, el problema está cuando el objeto de estudio reviste una complejidad tal que no se logra aquella reducción solicitada, ni menos aún la fragmentación en partes pequeñas para acudir a una cierta simplicidad. Sencillamente no se logra: ¿Cómo dar solución a esto? Pues tal como la solicitud de un *paper* de manera universal se presenta como un gesto administrativo, las ciencias sociales, la filosofía, el arte y las humanidades en general responden con otro gesto administrativo, esto es, traicionar sus propias fuentes y someter sus propias creaciones a un formato de producciones. Pasar una creación por una producción implica siempre algo forzado, un acto de encastrar (algo así como cuando buscamos tapar un frasco con una tapa que no es la correcta, pero en la insistencia puede llegar a cerrar aunque no de manera perfecta). Esta traición es permitida, solicitada incluso, por la propia universidad.

Por último (respecto de este ejemplo del uso de la escritura en modo *paper*), se aparece aún otro elemento y esta vez tiene que ver con el autor, con quien propone la escritura. Lejos estamos de la denominación derridiana de autor y firma, sino más bien cercanos a la lógica gerencial de discriminar aquel que tiene otros pergaminos que le permiten ser un sujeto leíble en estos contextos

institucionales ¿Qué es lo que convierte a un académico en ser reconocido como autor para escribir un *paper*? Justamente el haber escrito antes otro *paper*. Esto lógica tautológica opera de manera irreflexiva tanto para el territorio de las publicaciones, como de la investigación en general. Somos parte de la academia y de la burocracia académica, eso no se discute; centrado en la eficiencia, parece no ser tan evidente; con una dominación de sólo un tipo de comprensión de aquello que es ser ciencia (cuando se trataba de un lindo debate otrora); y, peor aún, siguiendo todavía a Chiuminatto, alejados del amor por el conocimiento o su belleza; o peor aún en las ideas de Serres (1992) citado por el mismo autor, presenciando cómo las instituciones del saber (entre ellas por cierto la universidad) nunca mueren definitivamente, sólo se degradan (Chiuminatto, 2013).

Si dejamos atrás por un momento el ejemplo y el tema de la normatividad en la escritura académica y sus letales consecuencias, y retomamos el camino acerca de la figura retórica cuerpo, en el rastreamiento estético indicado, podemos ver cómo el ejemplo del paperismo está letalmente relacionado con la convicción de que no hay lugar neutral en la enseñanza. Esto quiere decir también que no existe modo alguno de ubicarse, situar la propia corporalidad, sin pisar o estar por sobre alguno de los contenidos, ideas, reflexiones, que están –precisamente- en tensión. Nótese que esto no es una metáfora, sino que precisamente el rol de la educación –como se ha ya dicho- es una modalidad dentro de las más clásicas de poder, en términos de levantamiento, control y sostenimiento. La educación por tanto, y no cabe duda, establece también una relación política, bienvenido que así sea, no debemos hacer esfuerzos por escapar de ello aduciendo a la pureza de las ideas, los resultados o las evidencias. El *maestro repetidor* entonces escoge repetir aquellos contenidos y no otros, los muestra y demuestra cada vez que puede. No existe forma alguna de ubicarse fuera de la tensión, levantar las manos y atribuir el peso de los contenidos, como si el peso de la corporalidad del maestro no fuese tal. De la misma manera el aspirante, el educando rápidamente es instado a ubicarse en el lugar correcto de los contenidos, en el mejor de los casos, a preguntarse por los mismos, pero también su cuerpo, el cuerpo del educando

caerá sobre una de las cuerdas, provocando mayor tensión, lejos de una metáfora, vemos cómo cada día ocurre lo mismo y cómo la repetición homenajea la tradición. No existirá entonces forma de encontrar un lugar libre, deshabitado de aquella tensión, quizás por ello Derrida insiste en que como no lo hay (el lugar para lo neutral), no hay que naturalizar este lugar (Derrida, 1982).

Justamente en la línea de que no se trata de una metáfora, sino que de aquello que literalmente ocurre, la tensión que se produce en la relación educativa estaría vinculada al hecho de que siempre se está pretendiendo reducir a un no-cuerpo al otro, frecuentemente esto ocurre desde el maestro hacia el educando, pero también puede ocurrir al contrario. Para Derrida esto no es del todo importante ni exclusivo, pues sostiene que el hecho estaría en la reducción a un no-cuerpo como ejercicio permanente. La emulación²², que por cierto está siempre mostrando un algo de creación, sería lo que está en extinción en la relación educativa y pareciera ser prohibitiva, pues esto daría, como producto, un nuevo cuerpo. La repetición entonces gana a la emulación, es más permitida y la reducción hace lo suyo.

La filosofía es un caso especial dentro de la universidad y también es un escenario donde se han operado una serie de delimitaciones. Su participación en la educación superior ha sido intrincada, particularmente en los casos en que se ha visto alterada, influenciada, dominada por poderes religiosos. Son variados los casos en que esto ocurre y quizás no sea acá el espacio para entrar en detalle de aquello, sino más bien subrayar la condena del cuerpo que esto provoca, manifestado en el sometimiento de escuelas de filosofía bajo órdenes religiosas como otro cuerpo, el cuerpo dogmático de conocimiento. Probablemente la dominación que ejercía la religión, la ejerce hoy la ciencia, con casi los mismos supuestos modernos en plenitud. El cuerpo se defiende, pero no de manera suficiente como para permanecer, o desaparece, se va, se retira, o se modifica en

²² Emulación que proviene del término *emulatio* y que a diferencia de la imitación, refiere a una modalidad de imitar, pero que contiene una versión siempre creativa.

función de aquel dogma. Para Derrida la deconstrucción es una propuesta que ataca directamente el problema de la disciplina filosófica y, particularmente, la dificultad de su enseñanza. Si opera rigurosa y eficientemente, debiera desarrollar, por un lado, la crítica misma de la institución filosófica y, por otro, promover una transformación positiva (audaz, extensiva e intensiva plantea el autor) de una enseñanza llamada “filosófica” (Derrida, 1982).

Así van emergiendo las referencias del autor respecto del constructo cuerpo y muy probablemente uno de los momentos en que Derrida refiere más directamente a ello es cuando habla de sí mismo. En esta línea su escrito autobiográfico (quizás aquel en el que más refiere a su propia biografía) es *Circonfesión* (año 1991). En este mismo texto el propio autor dice no haber hecho referencia antes de manera tan explícita a su propio cuerpo. Pareciera estar enfrentando ahí lo que en otros textos había quedado en una especie de silenciamiento o, mejor aún, un elemento de lo *no dicho*, entre tantos que ya había planteado el autor hasta ese momento. La imposibilidad acá estaría puesta en el hecho de dar cuenta de la experiencia vivida y es que se trata de un momento especial dentro de la vida de Derrida, donde su madre, *Georgette*, se encontraba con serias dificultades de salud y producto de la misma, deja de hablar (iniciando con ello su propia agonía). Este silenciamiento de la madre no sólo significaba para Derrida el no ser mencionado más por su madre, sino que presenciar el momento en que su madre deja de reconocerlo. La falta del nombramiento de parte de la madre, así como esta propia falta de reconocimiento, son temáticas centrales en el trabajo del autor. Más aún, para remitir a ese momento, Derrida desarrolla una densa reflexión acerca de su condición de circunciso, experiencia que le tocó vivir en su primera infancia, fruto de la pertenencia a una determinada cultura y a una determinada religión. De alguna manera la inminente falta de su madre y la entrega social que hace el padre en el acto de la circuncisión, dejan a Jacques Derrida solo. Aquella soledad no está propuesta como una falta de relaciones, sino más bien como un abandono en una nueva cultura de la cual tampoco se sentirá jamás del todo perteneciente. La madre desaparece en el

momento en que pierde su voz, en el momento en que deja de nombrarlo y el padre desaparece como registro justamente en la circuncisión. Es en ese cruce de ideas cuando aparece *circonfesión*, una interesante conjunción entre la circuncisión como acto y la confesión como reflexión acerca de ese acto. Derrida además propone este escrito, como ya lo había hecho antes, pero quizás con ese nivel de intimidad, como un diálogo con Bennington, un alumno, un seguidor, una contraparte legitimada desde la escucha. Este interlocutor propondrá algunos puntos respecto de la vida de Derrida, datos acerca de su vida, puestos de manera intencionada (Derridabase) y el autor, su propia confesión en relación a ello. El cuerpo entonces puede apreciarse como aquel lugar, en ocasiones ajeno a sí mismo, a través del cual se hace presente el registro de la cultura y a través del cual se vive además la propia enajenación o abandono en el momento en que se pierde el reconocimiento, en primer lugar de aquella fuente original, de la madre, pero luego también de sí mismo. Derrida sabe que es imposible referir a esa propia experiencia y aun así se sumerge en una profundidad de sí mismo donde se encuentra con un cuerpo que dolorosamente no es ya sólo de él.

En relación a la circuncisión en particular, lo relata como un acto propio de la cultura judía al cual todo niño es sometido, pero dejando en claro que el sujeto mismo no está presente ahí o no puede asistir, porque como ritual lo precede y además está pre establecido, sin que haya de por medio un siquiera parcial (menos total) consentimiento de parte del sujeto mismo. El rito es una repetición, se ha escrito antes muchas veces y el sujeto es sólo un material de esta repetición (Derrida, 1991). La madre, tan central en este relato, sí está presente en la circuncisión, de hecho es una especie de testigo vital, pero que tampoco está ahí en tanto autoridad o autorizador del mismo, sino que más bien es parte de esta ritualización porque le corresponde estar ahí. Además tendrá una directa relación con el cuidado del sujeto, una especie de acogida, que ciertamente tiene una versión interpretable en términos eróticos, en la relación que establece con su propio hijo a quien debe cuidar luego de la circuncisión. Debe curar y procurar la diferenciación sexual que también ahí se manifiesta, porque siendo este un ritual

masculino, ella provee la diferencia de lo femenino en el ritual. La circuncisión aparece ciertamente como una huella de la tradición, una suerte de obligación impuesta, inevitable, de parte de la tradición y que queda además registrada, impresa, marcada, en el cuerpo. A través de sangre y lágrimas, insiste el propio Derrida, en el cuerpo. El corte, como acto, es más significativo que su propio significado (Derrida, 1999).

En variadas publicaciones se trabaja en profundidad una avanzada tesis de la madre como un actor que cura al hijo en la circuncisión y que Derrida, en su propia confesión, lo experimenta como un cuidado erotizado de lo femenino, estando presente figuras tan potentes como la sangre, el anillo, los labios, el calor, todas figuras referidas por cierto a la relación con el cuerpo. Lo que no hay duda es que el escrito muestra a un Derrida arrojado a la relación con el cuerpo, a la relación en y con su infancia, y a todo lo vinculado con los deseos.

La confesión del autor lleva también explícito el concepto de herencia. Derrida se declara en tanto heredero ¿De qué? ¿Cuál es la herencia? Y, sobre todo ¿Dónde está esa herencia?: en el cuerpo. El acto de la circuncisión, confiesa el autor, es un acto de violencia, ya no de un carácter simbólico como ha referido antes en varios otros textos, sino que derechamente violencia en el cuerpo, a través del corte. Heredar es entonces padecer y eso estará íntimamente vinculado a la violencia, al dolor, al corte, a la herida. Esta relación, nuevamente invitante, entre herencia y herida, es un factor común en la escritura del autor acerca del cuerpo. El cuerpo es el depositario de la herencia y la figura a través de la cual se hace presente es justamente la herida. Así el cuerpo es depositario al mismo tiempo de herencia y de herida. El primer lugar donde aparece la herencia es en el dolor y este dolor está presente lisa y llanamente en el cuerpo. El heredero obtiene su condición de tal, sólo en tanto -frente a la herencia- se rebela o plantea algún tipo de desafío o lo que hace el cuerpo frente al dolor, que es inevitablemente ofrecer resistencia (ese es para Derrida el secreto de toda herencia). Además, bien podríamos relacionar, todavía, esta idea con un Derrida que hace lo posible

por hacer uso del cuerpo en la escritura, desviándose de la lógica tradicional de hablar en términos metafóricos y donde encuentra en su propia confesión, en su propia *circonfesión*, todas las formas de hablar desde el cuerpo y no en lugar del cuerpo²³. Incluso más, podríamos hasta decir que Derrida intenta derechamente revertir esta lógica de la hiper-metaforización del cuerpo (ya algo de eso quedó establecido cuando se hacía referencia a *mitologías blancas*) y llega a proponer que, por el contrario, es el cuerpo el que penetra el lenguaje: La marca del lenguaje es también la marca del corte (que es indudablemente un acto físico), esto a partir del hecho que la palabra *berit milá* (circuncisión) significa *palabra* en hebreo. Circuncidar entonces, violentar con la palabra, o cortar con la palabra o incluso penetrar el miembro del otro con la palabra. El rito entonces estará relacionando siempre de manera íntima cuerpo y lengua. Esta vez, desde el cuerpo, hacia las palabras y no al revés como suele ser en las metáforas. Es el cuerpo el que llega a la palabra y eso acerca además a la adoración que siempre ha tenido el autor por las palabras, pero no en tanto sintaxis, sino palabras en tanto cuerpo y viceversa: "*Sabe bien que yo amo las palabras. Mi mayor deseo es expresarme con palabras. Para mí la palabra incorpora el deseo y el cuerpo*" (Derrida, 1999, pág. 65)

El ritual en sí mismo de la circuncisión, aun cuando todos sabemos su carácter milenario, diverso, pero altamente presente (se estima que casi un tercio de la población masculina ha vivido esta experiencia en la infancia), es del todo interesante, pero la figura que interesa al autor es seguramente la violencia que está detrás de su carácter de escritura y huella en el cuerpo. Violencia representada en el corte y lenguaje expresado en la escritura que deja, indeleble además, en el cuerpo (Derrida, 1991). Si consideramos ahora todo el cúmulo de reflexiones de corte teórico, ideológico, político, metodológico, que pueden abrirse frente a este argumento cuando entra en juego la relevancia de otro punto de

²³ Hablar desde el cuerpo y no en lugar del cuerpo, puede ser una clave de alta utilidad al momento de reflexionar sobre el vector "cuerpo" en el análisis sobre la educación superior y la universidad como institución, donde abundan excesivas metáforas corporales, en las cuales, lo menos que se hace es hacer referencia directa al cuerpo.

vista, que es el carácter masculinizante del ritual, el registro de la diferencia hombre/mujer (mucho más allá de la exclusiva perspectiva de género) y una visión dinámica de la relación del tema con un hablar desde la condición de hombre, padre, en tanto ritual fálico, ligado a la reproducción. En definitiva, un infinito de posibilidades que ciertamente van mucho más allá que el objetivo de este escrito.

Siempre en la idea de cuerpo que fue desplegando Derrida, en su desarrollo bibliográfico un poco posterior, es decir, a fines de los años '90, sigue planteando la idea de cuerpo, pero esta vez referida a lo que *podría* interpretarse como una cierta noción de materialidad. Aduce que el pensamiento, los conceptos, el territorio de las ideas, tendría una condición de espíritu, mientras que es el lenguaje el que adquiere una noción de cuerpo (Derrida, 1997). Esta noción de cuerpo no debiera ser tan diferente de la noción de cuerpo docente de años anteriores, dado que en ambas ocasiones, el autor pareciera estarse refiriendo a una noción de cuerpo como sistema: sistema de lenguaje (sistema de docentes), es decir, una corporalidad en la idea de *corpus*, de conjunto, de relaciones. Se refiere en esta ocasión a cuerpos lingüísticos, como conjuntos de significados y sentidos. Al mismo tiempo destaca la condición de que los actos de pensamiento deben ser idiomáticos y al hecho de que en toda su trayectoria haya estado tan atento a la forma de tratar la escritura, una especie de cuidado del cuerpo, que Derrida por lo demás sabía llevar muy bien.

(...) Creo que el pensamiento filosófico, el pensamiento sobre la filosofía -el que me interesa-, es un pensamiento que no es filosófico. El pensamiento ha de ser un acontecimiento, una invención en la lengua y, consecuentemente, ha de ser en cierta medida poético. Un acontecimiento de la lengua es una invención poética. Ahí donde hay acontecimientos de pensamiento hay en ocasiones más poesía que en obras de poetas «patentados». Para mí no existe diferencia -dicho de una forma un poco rápida,

*por supuesto- entre los pensamientos y la forma de escribir de un poeta. En el fondo, no hay diferencia*²⁴

Otro aspecto relevante para Derrida, podría estar en la relación entre el concepto de lo *no dicho*, la *différance* y el concepto mismo de *desplazamiento*, todos en directa, aunque no explícita relación con el movimiento y con el cuerpo. Es reconocida la insistencia del autor sobre el binomio *presencia-ausencia*, que pareciera ser una especie de contradicción sagrada, permanente y fundante. La voz, por ejemplo podría ser vista como una representación, una expresión del sentido, sin embargo, es esto justamente lo que critica al proponer la metafísica de la presencia logo-fono-céntrica, entendida como una prioridad de la voz (foné), por su supuesta relación directa con el sentido interior inteligible (logos), en desmedro de otras formas de escritura u otras formas de representación (Zarzo, 2010).

Para Derrida existen muchas otras formas de la voz como vehículo para el decir de muchas cosas (la jerarquización de lenguaje logocéntrico versus lenguaje literario por ejemplo), pero tienden a quedar excluidas aquellas otras formas. Es decir, la presencia es al mismo tiempo la relegación de otras ausencias (insistiendo en este binomio fundamental). La presencia es el sujeto, lo relegado es lo otro, la diferencia. Aquello que está afuera, está igualmente siempre asediando a la presencia, posibilita justamente la diferencia y reclama sentido. ¿Cómo aparece entonces el cuerpo entre esta relación imbricada entre presencia y ausencia? Podría pensarse que el cuerpo es la forma de representación que tiene el sujeto y que su ausente, pero asediante, es por ejemplo su deseo, su desarrollo, su deformación. Sin embargo, sabemos que Derrida gusta de ejercicios lingüísticos subversivos y, con ello, revertir ciertas jerarquías, entonces re-propone la idea de que aquello que ha sido relegado, tenga un valor. Siendo así, el cuerpo podría entonces ocupar el lugar de aquello que, en cambio, ha sido relegado para

²⁴ El pensamiento es un alma cuyo cuerpo es la lengua, 1997. Entrevista de José Méndez realizada en Madrid, tras la intervención de Derrida, el 22 de abril de 1997, en el ciclo «Los intelectuales», Residencia, VII-IX, 1997, pp. 3-5.

el sujeto mismo y en tanto ausente, su valor está justamente en el asedio que puede ofrecer a este sujeto que pareciera ser más considerado en tanto logos. Esta posición del cuerpo desde lo no dicho, lo no conceptual, o del resto, como acostumbra a llamar el autor (Cragolini, 2007), ofrece, precisamente, diferencia. Aquello que está “fuera” pero asediante, porque forma parte y da sentido a lo presente, a lo dicho.

Derrida menciona además, mientras continúa trabajando el tema del cuerpo docente, lo que serían seguramente algunos elementos que hacen que la situación de la universidad sea aún más compleja de revertir. En primer lugar, la universidad es una institución que maduró velozmente y como cuerpo, precisamente, es un cuerpo viejo, que tiene cierta dificultad en moverse, pero sobre todo en corregirse. Se trata de un cuerpo que tuvo ya una maduración, una cierta forma de crecer y de desarrollarse, una formación y una deformación que dificulta hoy cualquier tipo de corrección. No tiene en su propia estructura la propiedad de auto modificarse en beneficio de un cambio que pueda permitir una movilidad diferente. El autor pareciera referirse derechamente entonces a un cuerpo viejo, que es también un cuerpo pesado y, peor aún, un cuerpo para el cual ya es tarde intentar un cambio que pueda ser fundamental. En segundo lugar, los profesores, el cuerpo docente, se encontrarían en una posición en la cual, por razones ideológicas, políticas, hasta incluso físicas, se les impide renunciar a aquello que creen saber, menos aún llegar a estar en una posición nueva que les dejaría en condiciones de aprender aquello que ignoran. Se transforma en una condición previa el renunciar al propio saber para aprender algo nuevo, sin embargo, este cuerpo no quiere moverse y pocas veces se encuentra frente (o se enfrenta) a la novedad. Aparece aquí una cierta relación entre cuerpo y movimiento, donde el concepto antídoto para la escasez de novedad pudiera ser el de *desplazamiento*, que ha sido tema en algunos otros textos que refieren al pensamiento de Derrida (García, 1994; Cragolini, 2007; Zarzo, 2011) y desde el cual se puede argüir que cierto tipo de desplazamiento, aquel que crea diferencia, permite la cercanía y busca la novedad. El desplazamiento aparece como un

movimiento que porta hacia adelante, que moviliza, que difiere, al sujeto, a todo lo presente, a lo dicho y ¿Cómo lo hace? A través del cuerpo. En tercer lugar, y quizás más complicado aún, es el confesar que la relación maestro-docente, está basada en el repetidor, en aquel que ya conoce lo que dice y que su renovación sólo depende de esta incesante forma de repetir. La confesión sería la aceptación y declaración de que aquello que se enseña es inútil y que está al servicio de la repetición y no necesariamente al servicio de generar algún tipo de cambio en aquel que recibe lo que enseña (Derrida, 1982).

Derrida parafrasea un planteamiento de Condillac “la emulación se pierde todos los días” (Derrida, 1982 pág. 17), vale la pena la pregunta ¿Qué es lo que pretende establecer el autor cuando propone aquello? Sobre todo en circunstancias en las cuales, antes, estuvo planteando la relevancia y gravedad de la repetición (Derrida, 1982). La emulación tiene una cualidad diferente respecto de la repetición y su preciosidad está es que es generativa. La emulación, no es una imitación, no es una replicación, no es tampoco una simple expresión, sino que es un proceso productivo, como tal es un proceso que requiere –como condición básica- de tiempo. Esto no es casual pues la variable temporal implica además que se trate precisamente de una continuidad y no de un episodio. La emulación (*emulatio*) entonces, junto con ser un proceso más creativo que la sencilla imitación, es también una manera de enfrentar la necesidad de generar nuevas condiciones para la producción. Estas condiciones que permiten la producción no son generalizables, sino que la *emulatio*, en la creación de su propio nuevo mundo, promueve reglas que le satisfacen a la obra en particular, es la regularidad de la propia obra, que se vuelve absoluta, toma el poder exteriorizador de la naturaleza y crea otra realidad (Ruiz, 2014). Siendo así, que la emulación, que es más generativa, se pierda todos los días da cuenta de un escenario en la universidad que se parece -en cierto sentido- a la sociedad a la cual pertenece. Si bien en algunos aspectos puede ser un espacio enriquecido de novedad, donde se está produciendo una educación superior, un espacio de cuidado, diferente y exclusivo, en otro sentido es también una muestra de una

sociedad, que deja perder aquello que se crea y en el cual se toma mucha atención sobre lo que se produce. Nuevamente en relación al cuerpo, quienes pertenecen al espacio de la universidad parecieran no poder seguir aquello que su cuerpo les plantea, quedando más bien en una especie de delimitación que proviene del ejercicio de la formación. Quienes son más jóvenes tienden a tener la ambición de llevar aquello que se les enseña más allá de lo que ahí se está mostrando y como las personas de más edad tienden a mantener sus opiniones, esto produce un quiebre entre antiguos-repetidores y nuevos-revolucionarios. Frente a la novedad, mucho de ello se pierde, pues se prefiere mantener las cosas tal cual como están, no se realizan, por ejemplo, tantas revisiones ni tantos cambios a los programas de estudio con los que se trabaja y se promueven muy pobres modificaciones. Además aun cuando llegasen a ocurrir algunas de estas leves innovaciones, éstas aparecerán tomando todas los resguardos y todas las precauciones posibles, cuidando demasiado el status del contexto en que aparecen y controlando cualquier lógica de irreverencias, lo cual ciertamente limita también el efecto que puede producir este tipo de cambios.

Los jóvenes tampoco están acostumbrados a pensar diferente y a proponer su pequeña revolución diaria, más bien van cayendo en aquella actitud tenue, tibia, mantenedora de un sistema que en muchos aspectos no le gusta. Se va instituyendo una forma de ser formando basada en la obediencia, en la adaptación, más que en la posibilidad de pensar diferente con aquello que se le entrega. Frente al maestro, el principiante deberá habituarse al entendimiento (relacionarse con el contenido, con el significado) más que en la comprensión (hacerse propio, encarnarlo o relacionado con el sentido), este punto se retomará más adelante. La emulación, en los términos más puros de la creación, entonces, se pierde todos los días y eso está instituido, para la universidad, además esta pérdida no es percibida, lamentablemente, como un error, sino como una condición.

Otro aspecto que favorece aún más una cierta domesticación de los cuerpos en el espacio de la enseñanza, tiene que ver con las escuelas, las instituciones que han sido delegadas a lo que Derrida llama como “órdenes” religiosas (Derrida, 1982). Vale la pena detenerse acá en el concepto de órdenes, pues remite no sólo a la congregación, a la comunidad o la agrupación que persigue un tipo de religión, sino que también de manera explícita el cómo este tipo de colectividad determina ciertas órdenes, cierto ordenamiento, cierta configuración que obliga a los cuerpos a un sometimiento. El tema de la relación entre universidad y religión bien podría cubrir un entero capítulo, sin embargo, no es materia específica de este rastreamiento. Sí podemos sostener el hecho de que puede ser visto como una relación favorable, de incentivo, de progreso o bien plantearlo como una relación vinculante (en el sentido de que ha establecido siempre límites al desarrollo). Es para todos evidente que desde la fundación de las primeras universidades (véase lo revisado en el capítulo anterior, acerca de la Universidad de Bolonia, París, Oxford y sus respectivos modelos) nacen manteniendo los modelos de las tradiciones cristianas, greco-romanas y también bastante de la tradición árabe²⁵. Esto hace una diferencia sustancial en el “ordenamiento” y por cierto también en el tratamiento de los cuerpos. Este privilegiado espacio de formación, de jóvenes, de pensadores, de líderes y de científicos, es ciertamente un lugar que la religión no podía dejar crecer así sin ningún tipo de visita o control.

Por otra parte, también es cierto que la universidad en tanto institución ha estado en una permanente lucha respecto de su propia autonomía, en relación al Estado en primer lugar (por ejemplo el concepto de “franquicia universitaria”), cuestión que ha sido mayor argumento de este escrito, pero también de las entidades religiosas, asumiendo que en ello existe un fuerte elemento de poder, de influencia y por cierto de limitación, de otra forma esta lucha no tendría el total sentido que tiene.

²⁵ Además se puede incluir el dato que de un total de 44 universidades que fueron creadas en los inicios del siglo XIX al menos 30 de ellas contaban con una fundación de carácter pontificio, lo cual no sólo habla de su inclusión en tanto aspectos religiosos, sino por sobre todo su aspecto eclesiástico en la conformación y en la toma de decisiones.

Continuando con un último aspecto del análisis que venimos haciendo acerca de la forma de entender el cuerpo docente que hace Derrida, tendría relación directa con el maestro, el profesor, quien, para el autor, se encuentra en *retirada* ¿Qué quiere decir exactamente esto? O bien ¿Cómo ocurre que una figura tan central dentro del proceso de enseñanza se encuentre siempre manejando su propia desaparición? Pues bien quizás la clave esté en el decir que el profesor, el repetidor esté ahí “sólo el tiempo de su propia desaparición”, de alguna manera apelando al sentido de que su accionar esté al servicio de otro, una acción que ciertamente puede realizar otro en su lugar, lo que lo convierte precisamente en dispensable. Su cuerpo no es creador, es repetidor, su relación con la universidad en términos de calidad, está mucho más centrado en la producción, que en la creación, para decirlo con Oyarzún²⁶. El tiempo que permanecerá en la institución además está mucho más ligado a su propia sobrevivencia que a otros procesos de crecimiento. De alguna manera el sistema academia va deformando este cuerpo, inicialmente más plástico y lo va acercando cada vez más a los registros, a los códigos, a la institucionalidad misma. Este acercamiento opera casi como una difusión, una integración, de la cual se pierde precisamente la diferencia entre universidad y maestro. En esa misma línea Derrida habla del maestro adjunto, sujetos bloqueados y subordinados por el aparato, alguien que está dentro de la universidad y que no la enfrenta jamás, un maestro que al cumplir fielmente a la repetición que la institución le impone, se propone -tal cual ha sido establecido- como un cuerpo dócil, movilizad por la ética y no por su propia moralidad. El maestro adjunto, que ocupa un lugar (que su propio cuerpo ocupa un lugar), está poco interesado en rigor por la institución, no tiene una actitud atenta hacia ella, pocas veces la interpela, opera con ella, dentro de ella, sin ofrecer diferencia y sólo en ocasiones algún tipo de resistencia. Ahora bien, como no corre peligro en su cargo, porque no tiene cargo o bien porque es parte tangencial de la institución,

²⁶ Pablo Oyarzún desarrolla en extenso, además de manera muy precisa y aguda, el concepto de creación versus el concepto de producción, a propósito de lo que se entiende actualmente como calidad en educación superior. Oyarzún P. (2008) “Sobre el concepto de calidad académica”. En: Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza (Cátedra UNESCO de Filosofía), Santiago (47-58).

también puede desde ahí generar un pequeño movimiento de crítica, que puede ser mucho más complejo para quien se encuentra en el centro de la administración universitaria. De hecho Derrida destaca que justamente quienes tienen un rol más bien tangencial, que no ocupan un cargo (un espacio) y por ende tienen una mayor precariedad contractual, son en algunas ocasiones y gracias precisamente a su condición, quienes más posibilidades tienen de iniciar las resistencias contra la propia institucionalidad (Derrida, 1976).

Al respecto declara:

(...) Mi cuerpo es glorioso, concentra toda la luz. En primer lugar la del proyector que está encima mío. Además irradia y atrae hacia él todas las miradas. Pero también es glorioso en tanto que ya no es simplemente un cuerpo. Se sublima en la representación de otro cuerpo, al menos, el cuerpo docente del cual debería ser a la vez una parte y el todo, un miembro que permite ver el ensamblado del cuerpo; que a su vez se produce esfumándose como la representación apenas visible, transparente, del corpus filosófico y del corpus sociopolítico, sin jamás exhibir el contrato entre esos cuerpos en el escenario (Derrida, 1976 pág. 22).

Aun reconociendo este complejo y breve pasaje de lo establecido por Derrida respecto del cuerpo (y en particular sobre el cuerpo docente), podría resultar antojadizo no considerar otras aproximaciones al tema. Son destacables también desarrollos sobre la figura del cuerpo, de parte de otros autores en filosofía. Esto no es novedad porque tal como ya se ha mencionado, el cuerpo como descriptor, como eje articulador, como figura estética no viene solo, sino al menos acompañado siempre del tiempo y del espacio, de hecho, es gracias al cuerpo que el sujeto adquiere una dimensión espacio temporal (Gómez, Sastre, 2008). Más que una preocupación por el tema del cuerpo, es la relación entre el tema del

cuerpo y la filosofía la que tiene también muchas dimensiones. Basta un guiño hacia una época antigua para percibir además diferentes concepciones del tema del cuerpo, donde quizás lo que más salta a la vista es la ausencia de la división mente-cuerpo, que de alguna manera representa una visión más bien moderna, de la cual la filosofía es parte y que se muestra además como una disciplina que padece aquel aspecto de la modernidad. En efecto las ideas de Plotino, que recogió a su vez lo planteado por Platón, situaba al cuerpo como una “cárcel del alma”, esta visión instrumental del cuerpo, supeditado al alma, es también la base del cristianismo, que tendrá también su importante impacto en la posterior consideración del cuerpo (Gómez, Sastré, 2008).

Siguiendo esta línea, es el racionalismo moderno lo que va constituyendo una noción del cuerpo separado de la mente. La posición ofrecida por Descartes (*res cogitans* y *res extensa* como entidades separadas y diferentes) relega al cuerpo a una comprensión muy parecida a la de una máquina. Los empiristas más tarde, fundamentalmente los de Europa del norte, como Locke, Berkeley y Hume re propondrán al cuerpo como una entidad que siente (todo partiría desde la sensación) y sólo desde ahí ejecuta acciones, como el acto mismo de conocer (no hay nada que no haya pasado antes por los sentidos). Esto iniciará, a su vez, una nueva consideración del cuerpo que se verá en sus propios escritos, pero además entre sus contemporáneos a quienes influyeron fuertemente.

Nietzsche y el propio Heidegger constituyen más tarde, lo que incluso hasta hoy podría considerarse como la noción contemporánea de cuerpo en filosofía. Del primero nos ocuparemos más adelante, en tanto su posición se liga más o menos directamente con educación y con estética, del segundo podría quedar momentáneamente relegado al interno del pensamiento derridiano (que también se propone como un lector de Heidegger). Lo que ahora es importante para efectos de este rastreamiento, es considerar las ideas acerca del cuerpo, que dialogan también de mejor manera con lo ya establecido por el propio de Derrida, estas son, por ejemplo, las propuestas por Jean-Luc Nancy, de quien se puede

decir que plantea declaradamente una filosofía del cuerpo, sobre todo a partir de la publicación, en 1992, de su libro *Corpus*, pero también a partir del desarrollo de toda su obra. Su planteamiento en términos básicos plantea la rotunda idea de que no *tenemos* un cuerpo sino que *somos* un cuerpo, esto trasciende incluso una cuestión epistémica y se plantea como lo que se entiende como una ontología del cuerpo. Nancy termina por alejarse del todo de la idea de cárcel de Platón y Plotino, el cuerpo no es una entidad finalizada, organizada, ni menos aún establecida para el desarrollo de un algo que no sea el cuerpo en sí mismo. Se aleja así de la posición de un cuerpo con una dirección trascendente y se acerca a la posición del cuerpo como acontecimiento (Gómez, Sastré, 2008).

Para efectos de este rastreamiento y siempre en la lógica de dialogar con los postulados derridianos ya medianamente ubicados, la posición de Nancy está en la misma línea de Merleau-Ponty, aunque con algunas pequeñas, pero importantes, diferencias. Merleau Ponty, también filósofo francés, en sus obras *Filosofía de la percepción* y *Lo visible y lo invisible*, plantea una forma de entender el cuerpo en la que rescata mucho más el valor de la fenomenología de Husserl. También ahí podría encontrarse un afán por establecer una ontología del cuerpo, tal como lo hace Nancy, pero su énfasis estaría puesto en la *cosa* en cuanto tal. Habla de la cosa como aquello que nos supera, que no es más que otro, un interlocutor, un sí. Esto implica que las cosas estarían en condición incluso más allá de lo humano.

¿Cómo comprender a la vez que la cosa sea el correlato de mi cuerpo cognoscente y que aquélla lo niegue?” (p. 339) sólo se responde con las mismas palabras: la cosa es el correlato “en negativo” de nuestro ser corporal; y puede serlo porque nuestro propio cuerpo —el vidente de lo visible— es, como se dice en la notas de Lo visible y lo invisible (cf. Merleau-Ponty, 1970), también una cosa, un ser visible que ocupa, como todo lo demás, un lugar en el panorama de lo visible, por ende,

posee o porta, de alguna manera, la clave muda del misterio de la existencia (cit. en Ramírez, 2014).

Las características de la ontologización de Merleau Ponty en relación al cuerpo y que lo distinguen también de otros autores, muy probablemente está en su interés por hablar de un cuerpo situado, lo que estaría íntimamente ligando cuerpo y mundo, de hecho llega a plantear la idea de que el mundo circundante no es el espacio totalizador que acoge a un cuerpo pasivo, sino que el mundo sería incluso otro rostro del propio cuerpo. Por otro lado sostiene una ideación de cuerpo como obra, lo que da todo un sentido, nuevamente, en tanto creación y no producción (Merleau-Ponty, 1970). La posición radical del autor llega hasta el límite de la concepción misma del cuerpo, planteándolo como un ser de facetas múltiples, un fenómeno latente y que representa (o mejor aún que es) al mismo tiempo superficie y profundidad.

Nancy, por su parte, establece una diferencia respecto de este punto, dado que toma en consideración el tacto, o bien, el “tocar” como lo parafrasea Derrida en una de sus publicaciones²⁷. Esta función del tocar, del tacto, no es para el autor una manera instrumental, de apropiación a partir de la relación que existe en el con-tacto, sino más bien una mirada positiva del tacto que está puesta en la relación que tiene la cosa con otro, pero también la impenetrabilidad, la no identificación, como modalidades del tacto mismo, de la existencia en general. Se plantea desde el *ek-sistir*, donde la cosa se abre al algo, a un otro o al menos hacia sí mismo (Ramírez, 2014).

Planteará la posición incluso extrema de asumir-admitir aquello que está fuera, el cuerpo hace algo con aquello que es considerado ajeno. En su obra, el *Intruso*, con un marcado carácter autobiográfico, aparecen al menos dos temáticas importantes, tratadas en profundidad. En primer lugar el tema del otro, frente al cual se tiene un cuestionamiento precisamente en su carácter de *alter*. Se instala

²⁷ Derrida, J. (2011). El tocar, Jean-Luc Nancy.

la pregunta del afuera y adentro que tiene, por cierto, serias repercusiones para el tratamiento del cuerpo, normalmente asociado a lo interno ¿Hay un afuera y un adentro? En segundo lugar, se aprecia un interés por trabajar en profundidad la asunción de aquella extrañeza. El asumir al extranjero al punto de convertirlo en propio (tal como sucedió con el corazón, en el caso de Nancy, quien experimentó un trasplante... parte de su argumento tiene que ver con su propia experiencia de incluir aquello *externo* porque aquello que en cambio le era *propio* lo estaba dañando). El asumir aquello ajeno como propio no es una decisión, ni menos un acto de tolerancia, es derechamente una experiencia:

Es necesario que acoger al extraño sea también experimentar su intrusión. A menudo no se lo quiere admitir: el motivo del intruso es en sí mismo una intrusión en nuestra corrección moral (es incluso un ejemplo remarcable de lo políticamente correcto). Sin embargo esta corrección moral es indisociable de la verdad del extraño, y supone que recibimos al extraño disolviendo de entrada su extrañeza: quiere pues – esta extrañeza- que no lo hubiéramos recibido. Pero el extraño insiste y lleva a cabo su intrusión. Es esto lo que es difícil de aceptar, y tal vez de concebir (Nancy 2006, pág. 129-130).

Nancy está siempre escapando de la idea de cuerpo de un individuo, de un sujeto o de una conciencia. No es posible hablar entonces de un cuerpo, de “el” cuerpo, de “mi” cuerpo, pues el autor está tratando de instituir la exterioridad, la existencia. El cuerpo da lugar a la existencia, es algo más bien abierto, dispuesto podríamos decir, a lo desorganizado, a la dispersión. Nancy declara con fuerza “no hay otra evidencia que la del cuerpo”. La propuesta de Nancy también tiene una forma de dialogar con la deconstrucción derridiana, siendo un procedimiento que retoma el concepto, pero le cambia su sentido. Se buscaría establecer la verdad de la no-verdad de lo deconstruido, no a partir de aquello que se deconstruye, sino que del resto que nos queda a nosotros tras la operación deconstruccionista (Ramírez, 2014).

Este tipo de convencimiento del cuerpo en sí mismo, se acerca a lo planteado en el desarrollo más bien posterior dentro de la escritura de Merleau Ponty (es importante recordar que el libro *Lo visible y lo Invisible* es un libro póstumo). Es ahí donde el autor desarrolla un proyecto filosófico que pretende superar la dicotomía cuerpo-alma. Pretendiendo ubicar este pensamiento en la línea de una ontología del cuerpo –como se ha establecido–, es importante reconocer ahí que se plantea una esencia, operante, activa. Para Merleau Ponty se tratará de un ser corporal viviente, dispuesto a la relación. Un ser que contiene en sí mismo la idea de esencia en sí mismo, pero también la forma de estar dispuesto para el otro (Merleau-Ponty, 1970).

El trabajo de estos autores, que han sido revisados, aceptados y también criticados por Derrida (en tanto autor central de este rastreamiento del elemento estético cuerpo), deja sin duda abierto un llamado de atención sobre la desconsideración del cuerpo en el espacio figurativo y concreto del desarrollo de la institución educativa; una validación en tanto metáfora (resistida por Derrida) que colude con la *des-erotización* del cuerpo al fragmentarlo y separarlo del mundo circundante. Una forma de ubicarlo en tanto estructura, en tanto límite, en vez de pensarlo como alma, como condición de posibilidad y como infinito. El momento en que el cuerpo aparece, de alguna u otra manera también se está retirando o al menos está siendo cercenado, como el efecto de un *pharmakos*, donde lo que se ve no es del todo cuerpo y por tanto lo que se habla tampoco sirve como metáfora. Al menos queda el valor de rescatar aquello que se ha cercenado, aquello que el *pharmakos* ha ofrecido como corte, pues bien sabemos que termina por dejar al cuerpo supeditado a ese territorio que como ritual que se repite ofrece, al mismo tiempo, veneno y remedio. La universidad es ese territorio, que aloja al cuerpo en cuanto tal y apoya sin querer su cercenamiento, pero al mismo tiempo ofrece variadas alternativas de remedio a través de su domesticación con el arma más silenciosa de poder, la educación.

La aparición del cuerpo en la institución universitaria es de alguna manera una contradicción, como lo es también el *pharmakos* en el ritual griego, donde figura al mismo tiempo lo que condena y lo que libera. El cuerpo condena al ser “re-presentado” y libera por su propia resistencia a esta representación: su presencia.

Por último, siempre Derrida y siempre en su texto acerca del cuerpo docente, plantea cómo además de lo ya establecido y revisado, lo que llama “estilo universitario” tendría la fuerza de traspasar las fronteras de la universidad y, de alguna manera plegarse al sujeto (se pega en la piel). La trascendencia de esto tiene que ver con cómo la universidad, a través de sus miembros, a través del cuerpo de sus miembros, está dominando incluso en territorios externos a la universidad. Incluso puede llegar a ser una característica de aquellos que no han estado nunca en la Universidad (Derrida, 1982).

CAPÍTULO 3

Cada vez que se hace referencia a la universidad, es fácil encontrar conceptos que se presentan como perfectos binomios, es decir, con cierta regularidad en su forma de opuestos, contradictorios, pero también complementarios, tales como crisis/oportunidad; pérdida/recuperación; interno/externo; dominación/liberación entre otros varios más clásicos, fáciles de imaginar inclusive. Sin embargo, conceptos que tienen un asentamiento en la disciplina estética y desde ahí un diálogo con la filosofía son menos frecuentes o bien son una visita que permanece poco tiempo en esa reflexión, quizás evitando el registro o la *jibarización* que puede ocurrir con un tema tan largamente trabajado y además con un sello tan marcadamente político. Derrida, autor que está sirviendo de eje para el rastreamiento de ciertos elementos estéticos en la constitución del concepto de Universidad Moderna, pareciera no tener reparo frente a aquello. Es así como no sólo plantea una mirada estética a la problemática de la universidad, sino que además, su planteamiento, se detiene y enfrenta, sin miedo a ser jibarizado (en el sentido de ser cercenado o reducido) y haciendo uso de figuras que son complejas, crípticas y también cargadas.

Así como el capítulo anterior rastreaba el elemento cuerpo en la trayectoria del concepto de universidad moderna, esta vez en dicha trayectoria se enfoca el concepto de lo visible, justamente se trata de traer a la *vista* ese elemento, no para que tenga cierta visibilidad en sentido directo, sino precisamente para problematizar acerca de la temática visibilidad/invisibilidad. De hecho este recorrido nos llevará en su inicio sobre la razón, para llegar luego a la vista y terminar con una observación bastante crítica en torno al concepto de investigación finalizada, en contraposición a la investigación fundamental, que retoma el concepto de razón, que es por donde se inició. La universidad no es sólo el escenario donde esto ocurre, sino que constantemente se está haciendo referencia a la posibilidad de la universidad, a su direccionalidad, a su finalidad.

El elemento estético visible, se complementa, -aunque no es condición que así sea- de buena forma con el ya descrito elemento cuerpo del capítulo anterior. Establece distinciones aprovechándose de la adscripción nueva y nuevamente a las reflexiones de Jacques Derrida, esta vez con su propia forma de atender a lo visible, que lo lleva a hablar de aquellas secas pupilas de la universidad (Derrida, 1997). Evidentemente se hacen varios giros dentro, en torno y fuera de esta importante conferencia, pero se asume el valor troncal de este escrito. El porqué de este centramiento tiene mucho que ver con su vigencia, su pertinencia, su globalidad, su inquietud, pero además, justamente y sobre todo, con su valor político-estético

Derrida inicia el texto sobre pupilas de la universidad no hablando inmediatamente de aquella vista (con *vistas a qué*) de la universidad, sino que establece importantes parámetros acerca de la relación con la razón (razón de ser), como instalando la idea de que dicha razón es también su finalidad. Se apoya en Kant (*Conflicto de las facultades*, 1798) para decir con fuerza que esta institución debía regularse según una idea de razón y ahí estaba, nada más ni nada menos, que la esencia de la universidad (Derrida, 1997). Esto tiene una serie de implicancias y para ello habría que especificar aún más qué tipo de relación se está estableciendo con la razón, aceptando que la universidad trae consigo siempre la propuesta de que se estará poniendo en cuestión la relación esencial de la razón con el ser. El principio de razón entonces sería una especie de guía para la universidad, no sólo en su versión de las humanidades, sino que en su modo de constituirse como universidad en general. La universidad moderna y su momento de constitución (como fue discutido en el capítulo 1) es también una forma de situarse frente a la razón y al Estado. Este principio de razón aparece, según Derrida, también como un llamado a la universidad, del cual no se puede negar, pero tampoco puede sencillamente obedecerle o responderle:

¿Se obedece al principio de razón cuando se pregunta uno qué es lo que fundamenta este principio que es, a su vez, un principio fundamental? No, lo cual no quiere decir que se le desobedezca. ¿Nos las tenemos que ver aquí con un círculo o con un abismo? El círculo consistiría en querer rendir razón del principio de razón, en recurrir a él para hacerle hablar de sí mismo en el momento en que, como señala Heidegger, el principio de razón no dice nada de la razón misma (Derrida, 1997 Pág. 9).

Si no es exactamente un tributo a este principio, si no es una obediencia, si no es tampoco una posibilidad de escapar de ello, sólo queda una especie de suspensión que provocaría el principio de razón al corazón de la universidad misma. Una especie de fundamento que se hace presente, se hace cuerpo, se encarna mucho más allá de su propio cumplimiento.

Si se sigue consistentemente esta línea la universidad no puede hacer otra cosa que responder, -en el sentido de responsabilidad- al principio de razón ¿Cómo lo hace? Buscando la forma de que la producción académica, la generación de conocimiento, sea luego utilizada en espacios de la vida que ocurre fuera de la vida universitaria, es decir, en la vida cotidiana de los sujetos. Nótese que en esto también habría una cierta aceptación de que el saber popular, el saber que generan las propias comunidades no será jamás suficiente para las demandas que van emergiendo de esa vida, entonces aparece la figura del experto, del científico, de quien tiene la investidura de la verdad, como una posibilidad de llenar esa insuficiencia (Molina, 2005). Muchas de las reflexiones que se establecen en el campo de la universidad acerca de la evaluación dejan muy en claro que aquello que se pone en condición de ser evaluado, tiene mucho más que ver con un ejercicio “hacia atrás”, es decir, vinculado a las formas en que se generó el conocimiento, en vez de “hacia adelante”, que podría estar vinculado a cómo este conocimiento tiene una utilidad en el medio en que se dispone. Dicho de otro modo, la evaluación (y con ello mucho del campo de las discusiones

universitarias) tiene que ver con las condiciones técnicas de los resultados y no con la utilidad de dichas técnicas. La evaluación finalmente se transforma en un constante escenario, compuesto por jurados que han llegado ahí porque han atravesado la misma lógica -en algunas ocasiones algo parecido a un consejo sacerdotal-, que establece cuáles serán los pasos para incluir a un sujeto o no dentro de una tribu (que estaría representado en la entrega de un título). Esto va en desmedro de que los iniciados, los formandos, sean capaces de producir pensamiento, ampliar los márgenes del conocimiento (Molina, 2005). Se responde al principio de razón y no se da cuenta necesariamente del principio de razón.

En su cuestionamiento acerca de la direccionalidad de la universidad (más adelante veremos cómo esto se relaciona con la idea de la universidad con *vistas a qué*), Derrida se encuentra de manera directa, además de la razón, con el fundamento. Particularmente esto se encarnará en la forma de enseñanza y en la investigación. La relación, para el autor, estaría en cómo la manera de poner en juego el principio de razón, justamente es a través del principio de fundamento, lo que termina siendo fundamento o, mejor aún, la manera sobre la cual se basa una institución. En las políticas de enseñanza esto se cruza con la necesidad de establecer condiciones mínimas y además transferibles sobre las cuales se establece que un sujeto ha sido formado. Las competencias, o el modelo basado en competencias es un emblema de esto, dado que cada competencia se transforma en un fundamento, pero al mismo tiempo el conjunto de ellos, ahora, sostiene la institución misma. Aquello que debía estar al servicio de la formación, el basarse en competencias, es ahora más bien aquello que le da la condición de institución a la entidad formativa. Para algunos autores y más aún para varios sostenedores de la Educación Superior, esto tiene relación con la supuesta estricta necesidad de que una formación docente se adecúe no sólo a las condiciones sociales de donde se desenvuelve, sino también a las condiciones económicas e industriales (Ruiz Bueno C., 2008); o más aún la adaptación la debe llevar a cabo inclusive cada sujeto en particular, en una especie de condición de auto-empoderamiento, donde por lo demás las habilidades van a sufrir una hiper-

especialización y una constante división para aumentar su maniobrabilidad (Álvarez R., 2004; Galviz R., 2007). Esta burocratización de todo proceso formativo no deja exenta por cierto a las humanidades y a las artes, menos aún a la filosofía, relegándola a un nivel marginal, a menos que se “adecue” a los nuevos tiempos de la universidad. La investigación, que se tratará en este mismo capítulo a propósito del concepto clave de finalización, sufre el mismo efecto al adaptarse de manera desfachatada, entregándose a las lógicas de adaptación a las condiciones que la institución le impone y, por el contrario, provocando/perturbando muy poco a la propia institución donde se aloja.

Esto sin duda podría llevar el tema hacia la pregunta por la relación que establece el sujeto con el saber, que pareciera tener una condición estética como concepto (*sapere*, vinculado a gusto, a percepción, mucho más allá del ver) que no la tiene el de conocimiento. Esto pues si el sujeto está vinculado de manera diferente a la relación con el saber que a la generación de conocimiento, entonces toda entidad educativa, y la universidad por cierto, ha de establecer las condiciones para la generación de conocimiento, pero pasando por las condiciones para que el sujeto se enfrente con el saber. Al respecto Heidegger era muy claro en su discurso inaugural de la rectoría en 1933²⁸ pues plantea cómo un sujeto necesita la relación con el saber, en tanto se trata de un elemento que contiene cierta fragilidad y por tanto, vulnerable a todo tipo de hegemonías que la propia universidad puede ofrecerle como delimitaciones, aun cuando no se lo proponga. Sugiere a su vez una recuperación de cómo se relacionan con el saber los griegos, donde la actitud teórica no es más que una pura contemplación, ligado a la plenitud y no a la captación del mismo. La actitud contemplativa, insiste Heidegger, debiera tener condiciones para existir y resistir por sí misma, sin embargo, para la universidad esto puede carecer de fundamento. Lo que estaría queriendo establecer es una especie de denuncia a la universidad como entidad que en la búsqueda del conocimiento, entorpece la relación con el saber. Espera

²⁸ Heidegger, M., & García, R. R. (1989). La autoafirmación de la universidad alemana: El rectorado, 1933-1934: entrevista del Spiegel. Tecnos.

fervientemente que la universidad alemana y toda su tradición, recupere este valor que tiene el hombre de estar frente a una obra. La propuesta que probablemente se acerca más a su pensamiento en general es proponer que la construcción de una teoría está al servicio de una pasión de “permanecer cerca del ente en cuanto tal y bajo su apremio”, muy lejano al ejercicio de extracción de la entidad que pareciera tener hoy la teoría al momento de relacionarse con un fenómeno. Así, la ciencia, estaría entonces en el centro del desarrollo de un sujeto, pero también de su sociedad y por cierto del Estado, ofreciendo además rigor a la existencia (Heidegger, 1989).

Derrida es aún más drástico en su notable texto acerca de las pupilas de la universidad, pues trae a la mano las ideas de Aristóteles, en cuanto propuesta casi inevitable de concebir al hombre como un ente con deseo de saber por naturaleza. Es en esta relación con el saber donde aparece el placer incluso más allá de la utilidad que este nuevo saber podría proporcionarle: Saber por saber, saber como una sensación inútil, saber sin finalidad. Llega a recuperar la aguda observación que hace Aristóteles cuando plantea que las principales culturas donde se cultiva el saber, son culturas donde también se cultiva el ocio, pues sólo en lugares donde el ocio es posible, es legítimo, habrían las mejores condiciones para el cultivo de este tipo de saber (Derrida, 1997).

Tanto más se complejiza la situación si a la diada saber/conocimiento, que en ocasiones parece justamente que se dieran la espalda, incluimos el factor que indica un *para qué*. Esto estaría muy bien re-presentado en el concepto de misión, pues para la universidad se entra en un juego de lo productivo versus lo creativo que ya hemos visto que sólo produce daño. En este sentido, muchos han sido los planteamientos acerca de la misión de la educación superior o más precisamente de la misión de la Universidad. Derrida nuevamente es enfático en este punto y se pregunta en primer lugar si la universidad tiene como misión el estar en la lógica de la producción de competencias profesionales, que por lo demás tienen una lógica que rige derechamente fuera de la universidad y no dentro de ella. Es

precisamente esta indicación de responder a un código externo la que Derrida pone en cuestión. Habla de reproducción de competencias, en el sentido irónico de la producción repetitiva de una habilidad que ha sido solicitada por un externo, pero que influirá de manera determinante en la pedagogía por ejemplo y también en la investigación (Derrida, 1997). Insiste además en que los principales filósofos que se han planteado sobre el tema, usando nombres de alta relevancia como lo son Kant, Nietzsche, Heidegger y otros, han afirmado que la esencia de la universidad no está en la formación profesional, menos aún para Kant que ubica en la filosofía derechamente ese carácter esencial. Esto entonces para Derrida generaría una contradicción, pues la lógica de dar respuesta a estas solicitudes externas (de la profesión) inevitablemente estarán en contra de los propios valores que genere la universidad, es decir, la misión de la universidad (o el para qué) se pone en contraposición con valores intra-universitarios que podrían ser considerados vitales para su subsistencia, o dicho de manera directa la pregunta está en el cómo mantener fuera de la universidad las finalidades del mercado.

En un intento de hacer justicia a su propia citación, Derrida en el mismo texto, hará luego una diferencia respecto de los planteamientos de Kant, Nietzsche y Heidegger, probablemente para ser preciso y al mismo tiempo agudo. Deja en claro que no es que los tres filósofos defiendan la misma idea de universidad (aunque sí comparten la crítica al profesionalismo de la universidad). Para ello torna sobre el planteamiento de Kant respecto de ubicar a la facultad “inferior” en un lugar de privilegio respecto del saber puro, con una especie de despreocupación por la utilidad de este saber. Para Derrida ese es el punto, de hecho, donde se aloja el sentido y la autonomía de la universidad propuesta por Kant, mucho más allá de la formación profesional. En su lectura, esto es justamente ubicar el esquema arquitectónico por encima del esquema técnico. Por su parte, y en cambio, Nietzsche apuntaría a otro esquema, que tiene que ver con la división del trabajo en las ciencias, aduciendo que las finalidades profesionales de la universidad no pueden estar al servicio del Estado. Recupera una idea de Nietzsche respecto de que el acercarse a cualquier territorio del hacer (*tut*)

implicará un regreso a un vasto campo del pensar (*denken*), cuestión que por cierto resultará vital (Derrida, 1997). Por último respecto de Heidegger se detiene un poco más puesto que plantea algo de la relación entre el saber y la profesión, pero más en extenso acerca del concepto y la instalación misma de la universidad moderna. Heidegger en su discurso habría hecho un llamado en base al equilibrio entre el servicio del trabajo, servicio militar y servicio del saber. También aduce a la particular forma que tiene el autor alemán de entender el concepto de teoría, que está directamente relacionada con la praxis, cuestión que ha sido mencionada justo antes en este mismo apartado. Su análisis lo lleva luego a defender, en palabras de Heidegger, la forma a través de la cual se relacionan las disciplinas, criticando la exacerbada fragmentación disciplinar. Este tema es sin duda una cuestión que hoy en día pareciera tener menos relevancia, pues hay una suerte de aceptación de la hiper-especialización de las disciplinas, que atenta seguramente contra toda posibilidad de diálogos, incluso dentro de cada disciplina existen hoy en día funcionales diferenciaciones que implican sub disciplinas, con sub especialidades, con sub modelos que hacen muchos esfuerzos por diferenciarse y muy pocos por plantearse frente a cuestiones de orden ético, político, ideológico, epistemológico y menos aún ontológico. El reinado de la metodología en la academia tiene sentido también en este punto, pues el cómo hacer muestra las verdaderas diferencias y nuevamente la forma en la que se genera el conocimiento -los métodos de extracción de las verdades-, en desmedro de un cuestionamiento acerca de su uso o de su ulterior utilidad. Ya lo establecía Gregory Bateson, antropólogo, biólogo, epistemólogo, que estuvo ligado a campos tan diferentes como la filosofía, la psiquiatría o inclusive la zoología, que es extraño cómo el campo de la universidad muestra y enseña los conocimientos como compartimientos separados, cuando en rigor de términos el mundo en el que vivimos (se corrige y dice “al menos el mundo en el que yo prefiero vivir”) es un mundo donde todo ocurre de manera articulada (Bateson, publicado originalmente en 1972).

Un punto más sobre Heidegger le interesa establecer a Derrida, que tiene que ver con que precisamente el no cuestionar el por qué la universidad debe estar tan ligada al principio de razón y al principio de fundamento se experimenta como un llamado al cual no se puede no hacer caso. Al respecto se cuestiona que no haya un lugar en el cual se tenga resistencia a esta llamada. Aquel ocultamiento (del cuestionamiento) pareciera favorecer una idea de universidad moderna que Heidegger de una u otra forma privilegia al hablar del progreso de las ciencias, de la militancia de la interdisciplinariedad. Ahí denuncia nuestro autor, que habría algo *sospechosamente no-pensado*. Esto estaría fundando las bases del concepto de universidad moderna porque se trataría de un “cuerpo suplementario” que ubica fuera de sí lo que produce, pero que dentro de sí misma resguarda celosamente y controla. Es esto, para Derrida lo que representa la universidad moderna y al mismo tiempo es también una representación de la sociedad: (...) *en cierto modo, también lo ha hecho, ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, asimismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo. El lenguaje organicista va siempre asociado al lenguaje «técnico-industrial» en el discurso moderno sobre la universidad* (Derrida, 1997 pág. 24).

A propósito de Misión, es inevitable (o injusto no hacerlo), la visita a lo establecido por Ortega en cuanto a la educación superior²⁹. Aparte del hecho de que establece que la derivada lógica de la universidad es el profesionalismo y la investigación, cuestión que podría en términos generales enemistarlo con Derrida - por el punto acerca del profesionalismo justamente- establece también una serie de relaciones con el uso del conocimiento. Al hablar de *uso* plantea las ideas como una entidad que debe relacionarse con la cultura y esto además en cada tiempo. En cuanto a la formación, como misión de la universidad, plantea una idea no menos drástica y es que se debiera abandonar el deseo de enseñar aquello que se debe enseñar y permanecer en el territorio de enseñar aquello que el otro es capaz de aprender, de nuevo dando cuenta de un formato tremendamente

²⁹ La primera edición de *Misión de la Universidad* de Ortega y Gasset data de 1930.

adaptativo al externo de la propia institución, con esto hace operar lo que entiende como “principio de economía de la enseñanza” (Ortega y Gasset, 2007). Este principio pudiera hoy en día ser ubicable, aunque incipiente, en algunas metodologías de enseñanza que se proponen en algunos establecimientos de educación superior (bajo el supuesto de una formación centrada en los recursos de los estudiantes o en formatos más innovadores y actuales como modalidades pedagógicas de inclusión), sin embargo, cuesta verlo en la misión propiamente tal de alguna universidad pues enseñar “lo que el otro es capaz de aprender” probablemente hoy sería visto como una mezquindad respecto de todo aquello que la educación puede ofrecer al hombre. En este sentido, cuadra mucho más una entidad que se propone como transformadora del sujeto que una entidad que se propone adecuándose a lo que este sujeto es.

Es necesario entonces entrar derechamente en el tema del *ver*, de la *vista*, del con *vistas* a qué y otros argumentos asociados al elemento estético *visible* en este recorrido del concepto de universidad moderna. Ya hemos visto cómo la constitución misma de la universidad ha sido criticada a través de estos elementos, pero sin duda, se requieren todavía otros planteamientos para que una estética tenga todavía más que decir de la universidad, su enseñanza, su desarrollo, algo más de lo que ha hecho ya la filosofía en general.

Entre otros autores que han participado del juego de reflexionar en torno a la vista más allá de la condición de observación, Derrida se ubica un lugar no menor, sin duda, dentro de ellos, hay planteamientos que directamente van en favor de un análisis del contexto educativo y universitario en particular. Para iniciar se puede argumentar cuestiones de orden general, como por ejemplo los esfuerzos que ha hecho el autor en trabajar conceptos tales como los de huella, escritura, texto, que podrían tomarse como una alternativa que ha visitado, precisamente para no pisar el territorio de la vista, ya habitado además por muchos otros autores, particularmente aquellos que se encargaron de instalar cuestiones epistémicas (donde más que de vista se habla de observador). Sin

embargo, es importante señalar que el tacto y todas aquellas otras distinciones derridianas que tienen una textura y, por tanto, una mayor condición de sensibilidad, no se oponen a la vista. Existen tradiciones culturales en sentido amplio -más que filosóficas en sentido estricto- que contraponen la vista al tacto, que quedan en tela de juicio en momentos que se habla, por ejemplo de la exploración que es capaz de hacer un ciego con sus dedos, como representación de un tacto que logra ver o bien la forma en que se ubican las manos para anticipar o prever lo que viene sin tener la posibilidad directa de ver (Galard, 2006). Muchos de los lectores de Derrida, entre ellos Galard (2006), afirman que la filosofía tiene pretensiones que Derrida no posee, como por ejemplo la ambición de dominar a través de un discurso, mientras que Derrida pareciera estar siempre interesado en desmontar estos mismos discursos. Sabemos la condición deconstructiva de la lectura filosófica que plantea, pero aquello que se promueve es la afirmación de la vida, del acontecimiento y también de lo imprevisible, es decir, tratando de ver (o en vistas a) lo que no se puede ver, como una exploración a ciegas. Nótese que esta aceptación de la impredecibilidad de toda obra o de todo acontecimiento es también la aceptación del azar o de aquello que sorprende. La condición de misterio puesta en toda relación que reemplaza la noción de conflicto puesta en toda relación. Esto salvaguardaría toda obra ¿Para qué? Para prepararla para su posterior y permanente contemplación, para su representación reproductiva y no para su representación técnica (Galard, 2006).

Será necesario trasladarnos entonces un poco más hasta la actualidad para encontrarnos con una referencia en profundidad, en términos filosóficos, sobre el tema del mirar. Es Jean-Luc Nancy, a quien ya hemos referido anteriormente, quien propone una interesante forma de abordaje al complejo tema de la mirada. Lo hace a través de la publicación, en el año 2000, de una obra titulada "*La mirada del retrato*" donde hace una defensa de la doble acción que tendría un cuadro, un retrato en particular, al cual se le mira, en la tela y, cómo, desde dentro, en cierto modo lanza una mirada hacia el espectador que se siente mirado. Guerrero (2007), toma atención sobre el hecho de que, en el mismo año, Jacques Derrida

publica un libro titulado *El tocar, Jean Luc Nancy*, una especie de saludo homenaje a quien era también su amigo. Son variadas las versiones que existen de la relación con varios filósofos contemporáneos, algunas remitidas a través de cartas, otras a través de encuentros que ocurren precisamente en el territorio de la universidad, pero son aún más las que ligan a Derrida con Nancy y, otra vez, esta relación está al servicio de este rastreamiento estético. Lo que llama la atención de Guerrero es que Nancy, en su texto, hace referencia a variados autores que escriben antes sobre el retrato pero excluye una explícita del propio Derrida que publica 10 años antes *Mémoires d'aveugle. L'autoportrait et autres ruines*, en 1990. La hipótesis que está detrás de esta ausencia es una sutil, pero importante, diferencia que tendría Nancy al respecto ya que postula derechamente una cuestión de carácter ontológica: el sujeto no está en otra parte que no sea en el retrato, es decir, no hay sujeto sino en pintura, junto con la ya aceptada (en ese tiempo) distinción de que no hay pintura sin el sujeto (Guerrero, 2007).

La implicancia de todo aquello, respecto del mirar, tiene que ver con su carácter efectivo, más allá de la cuestión representacional. El retrato tendría la condición de devolver a sí (hacia el sujeto) a través de la inclusión de otro que se ubica precisamente en esa condición de externo. Nótese que detrás de esto, a propósito, se le está dando un carácter de constitutivo a la mirada del otro, no sólo eso, sino además cómo a través del ejercicio de mirar y ser mirado, en esta condición inevitablemente irreversible, el sujeto es un ser para otro (Guerrero, 2007). Derrida por su parte algo de esto lo había ya establecido en su texto *La verdad en pintura* (2001). He aquí entonces, en cambio, un elemento que sí pone en común, o al menos mirándose, a los dos autores. La mirada (*regard*) está referida, junto con la idea básica de mirar, a la idea de guardar o incluso de resguardar, concepto que nos remite mucho más a la idea de cuidado o de algo que debe ser cuidado: ¿Qué es entonces aquello que debe ser mirado/cuidado? La mirada entrega sentido, pero también lo recibe en la mirada del otro. “*La mirada es, pues, una incorporación al mundo en virtud de una guarda que pasa por otro y se extravía en su retorno*” (Guerrero, 2007 pág. 330)

Hay una forma entonces de ubicarse en el mundo, incluso más, de ponerse en juego y esta es a través del mirar. Como no puedo mirar sin ser mirado ocurren simultáneamente muchas cosas en ese acto que están, nuevamente, constituyendo al sujeto. Algo se está resguardando, algo se está extraviando, algo está fuera de sí, algo está cara a cara y todo eso ocurre en la mirada, que junto con ser una acción para otro es también una acción desde otro. Es precisamente el hecho de ser mirado, lo que porta hacia adelante un sujeto que se ve configurado por la mirada de otro, de unos ojos que lo miran. Todo esto tributa a una simple, pero muy seria implicancia, que es la diferencia entre un acto tal como el ver, que estaría conformando a los objetos en su acción, mientras que el mirar está participando de la constitución permanente de un sujeto. El ver sólo arriba a aquello que es visible, mucho del sujeto en cambio queda en una cierta ceguera de conformación. En esta línea entra en juego otro autor del cual también nos servimos en el capítulo anterior, que es Merleau Ponty. Al respecto este autor establece que la acción del ver, justamente en la relación con lo que está fuera de mí: el objeto, inaugura una relación de la cual desencadenan una serie de preguntas. El ver, para Merleau Ponty ocurre además siempre desde alguna parte y cuando el ver no tiene lugar, se traslada hacia el territorio de la invisibilidad. En su apreciación acerca de la importancia del lugar desde donde se ve, podremos notar que el autor plantea además que habría un no/cuestionamiento respecto de ese lugar cuando individualmente vemos algo. Estamos imbuidos en nuestro propio ver y damos por sentado no sólo la existencia de aquello que vemos, sino que además no atendemos a todos los mecanismos que hacen posible aquello. Una especie de silencio frente a la posibilidad de preguntarle a nuestros propios ojos cómo es que está operando y qué es lo que me está “haciendo ver”, por el contrario, abandonando la interrogación hacemos una especie de aceptación que aquello que está afuera no me pertenece y nada -o casi nada- tiene “que ver” conmigo. Ver un objeto entonces implica responder al llamado del mismo (del objeto) para ser fijado dentro del campo visual y el lograrlo no es una detención del objeto –el objeto sigue su curso-, sino otro acto dentro de su movimiento

permanente. La mirada estaba puesta sobre todos los objetos y en ese acto aparece un solo objeto. El autor plantea entonces que se puede ver, pero mirar el objeto es “hundirse” y perderse en él. El acto mismo de focalizar, sería una acción de distinción, una elección notable y una decisión de entrar/quedar fijado en él. El objeto además, como no está solo, se muestra en relación a los otros objetos, que le sirven para esconderse y también para mostrarse. Es multifacético y todas las caras que no estoy viendo son, según plantea, también una invitación a mirarlas en las siguientes ocasiones que veré aquel objeto, son, insiste, puertas abiertas a mi mirada (Merleau-Ponty, M. (1975).

En esto pudiera haber algo muy relevante para la temática específica de las instituciones, como es el caso de la universidad, pues en ocasiones opera como tribuna, desde la cual se observa/se ve la sociedad y en varias otras ocasiones, es vista hacia lo alto desde la sociedad, desde todo aquello que queda fuera de las rejas de la propia universidad. La tribuna, podría ser un lugar de privilegio, con una baranda, donde se ubica alguna autoridad (un orador) para hablarle al pueblo, o también, podría ser una posición de privilegio, donde se ubica el pueblo para ver el espectáculo de un orador (o una autoridad). La universidad bien puede ser entonces una tribuna, en ocasiones un lugar de privilegio, donde las autoridades (los científicos) se dirigen hacia el pueblo (que no pertenece a la universidad, en tanto ésta es un lugar de élite), o también puede ser una posición desde la cual, la ciencia que se genera en la universidad, observa lo que pasa en el pueblo, en la sociedad, para comprenderlo. En cualquier caso, la *Akademia*³⁰, no es el pueblo. Desde ahí entonces, desde un entendimiento de la universidad como tribuna, ésta no debería tener dificultad en asumirse en ocasiones como una autoridad frente a la sociedad y en otras ser solamente observante de las dinámicas que ocurren fuera de ella. Los estudiantes universitarios, que conforman la academia, pero son

³⁰ Academia proviene de la palabra griega *Akademos*, que era el nombre de un héroe griego el cual Platón usó para fundar su escuela de educación superior dedicada a *Academos*. Etimológicamente *Demos* corresponde a pueblo y en eso no hay dudas. Sin embargo, *Akas*, es referido en ocasiones como ‘lejos’, ‘distante’ y en otras, como un sustantivo que indica ‘división’. Cualquiera de las dos acepciones, “lejos del pueblo” o “división del pueblo”, en todo caso, no son muy afortunadas para la Academia.

quienes más tienen la dinámica de estar *de paso* por ella, suelen tener una actitud más plástica en este sentido, transitando recurrentemente entre el estar en un lugar privilegiado desde el cual dirigirse a la sociedad y el estar en un lugar desde el cual, privilegiadamente, pueden observar la sociedad.

Pensar a la universidad como una tribuna no contribuye en sí mismo a sacar a la universidad del *cliché* de la crisis. La universidad clásica, que se debe relacionar armónicamente con la sociedad, propuesta por Humboldt en Alemania (Abellán, 2008), o bien la propuesta latinoamericana de universidad de Andrés Bello, existió en algún momento como tal y no fue sólo un ideal. Una universidad imposible (o impertinente) de pensar hoy: aquella que se atribuyera la potestad de transformar la sociedad. En este sentido la universidad como institución, pareció asumir esta imposibilidad y aun estando presente en casi todas las dimensiones profesionales (de manera concreta y simbólica) se ha distanciado casi totalmente de aquella pretensión.

Lo que en algún momento debía ser un establecimiento para la resistencia del intervencionismo del Estado (como lo pretendía Humboldt -y también Andrés Bello en Chile- en su origen) se fue transformando en la implementación de procesos para la *con-formación* de sujetos que, quizás, tuvieron la inocencia de ingresar a la universidad para participar de aquella lucha. Muy por el contrario, a medida que se va instalando la fuerza de las leyes mediáticas y mercantiles, son los propios estudiantes quienes ahora van a comenzar a ingresar a la universidad en busca, principalmente, de una certificación personal. La nefasta mezcla entre una entidad universitaria que se rinde y un sujeto estudiante que se ofrece para ello, nos aleja de un proceso de aprendizaje de segundo orden o que incorpore algún gesto (necesario) de nivel recursivo mayor; no nos permite visualizar un verdadero proceso de *deformación* (Gálvez Sánchez F., 2010) de quienes participan –formador y formando-; ni menos aún acercarnos a la posibilidad de un

*deuteroaprendizaje*³¹ como experiencia recursiva en la formación. Más bien nos ubica en la constatación del formar y conformar a un estudiante en la lógica disciplinar que ha optado y en la resignación del entregar algunos aprendizajes básicos de un muy primer orden.

Si alguna vez tuvo aquella condición de privilegio, la institución universitaria hoy se encuentra en el otro lado del deseo de pretender o defender que es posible entenderla teleológicamente, es precisamente lo impertinente (Thayer, 1996). No obstante, sabemos que no es justo evaluar las propuestas, por ejemplo, de Manuel de Salas a través de los cristales de la debacle moderna y que sí en cambio es posible rescatar sus principios que emparejan el poder del Estado, de las reglas, con el poder de las ciencias y de las letras³². El mismo Andrés Bello, que bien podría considerarse un seguidor de las propuestas de Manuel de Salas, planteaba la universidad como una entidad que proporcionaría condiciones de humanidad. Como buen amante de las letras más que de los números, propuso una universidad que se interpela a sí misma en su rol de pensamiento y posterior escritura, para lo cual el individuo podría pertenecer a esta otra categoría (que es la universidad), exonerándose incluso de las demandas del Estado.

*La universidad será digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales siempre que el cultivo de las ciencias y de las letras no sea mirado como peligroso desde un punto de vista moral.*³³

Otros dos elementos de esta imposible (e impertinente) universidad que plantea Humboldt, Salas, Bello y otros, son, por una parte, la atención a lo que

³¹ Notable concepto de Gregory Bateson, a propósito del aprender a aprender. Véase Bateson G., (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing Co. (Se hace referencia a la traducción castellana *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta, 1991).

³² Para mayor detalle véase Escritos de Don Manuel de Salas y documentos relativos a él y su familia, publicado por la Universidad de Chile, recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=salasobra>

³³ Discurso inaugural de Andrés Bello, Universidad de Chile, 1943. Recuperado de: www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural

podría ser hoy considerado como las condiciones de “acceso a la universidad”, destacando su interés por que aquellos que fuesen pertenecientes a una clase más humilde y aquellos que son ya parte de una clase considerada más culta, en el territorio de la universidad debían estar *a la misma altura*. Por otro lado, reacciona inclusive frente a lo que hoy podemos nominar descaradamente como proceso formativo, insistiendo en la idea que educando y maestro son sólo dos roles dentro de este proceso que llevan a cabo en conjunto, el educando como respondiente y el maestro como guía. Nótese que ambos elementos son homologables a principios que tienden a repetirse hoy en las exigencias estudiantiles y académicas, lo que ciertamente no garantiza para nada su cumplimiento.

Ni la universidad como tribuna, que se dirige al pueblo, ni la universidad como tribuna que observa al pueblo para comprenderlo, permite una relación transformadora y la filosofía no se plantea como la excepción dentro de la universidad.

La filosofía, por su parte, no ha estado exenta de un pensar acerca del ver. Para Guerrero de hecho es ya un asunto viejo, incluso plantea que los conceptos filosóficos están teñidos por metonimia o por una alusión directa de las diferentes maneras del ver: videncia, evidencia, transparencia, reflexión, especulación; entre varios otros. La producción filosófica y la experiencia en general estaría sujeta a lo que llama como aquello *trascendental de lo visible* (Guerrero, 2007). La filosofía de la universidad, o mejor aún, la reflexión filosófica que ha puesto en el centro a la institución universitaria no ha hecho, al menos no frecuentemente, uso de aquellas distinciones acerca de las diferentes maneras de ver para una comprensión filosófico estética. Una excepción a ello lo constituye Derrida con su planteamiento al respecto en el ya mentado escrito sobre las pupilas de la universidad. El nombre, por cierto, no es ninguna casualidad puesto que hay ahí una intención de plantear una serie de críticas, una serie de preguntas, pero con una convicción de este resquebrajamiento de la universidad que nace al momento

de poner en el centro aquel “con vistas a qué” de la universidad y aquel “cómo no hablar” (Casanova, 2004). Estamos frente a otra de las propuestas de revertir los conceptos de parte de Derrida, con la consecuencia de subvertir los mismos. Con *vistas a qué*, en términos de finalidad, es a la vez una provocación acerca de *qué* ve dicha institución, con *qué vistas* cuenta. Asimismo, plantea la pregunta de *cómo no hablar* de universidad, dando cuenta de lo importante que ha sido y sigue siendo el hacerlo, el plantearse frente al punto, pero termina por dejar entrever también *cómo no* -cómo no habría que- *hablar* de aquello.

Derrida inicia su texto con la pregunta del porqué de la universidad y es desde ahí que llega a la provocadora lógica de la universidad con vistas a qué. Es este “con vistas” a qué, que se transforma en un concepto clave que abre a variadas posibilidades. Recuérdese que, como varios otros textos, mucho más que un *paper*, se trata de una conferencia, donde muy probablemente el filósofo está dedicado a producir, con todo derecho, cierto impacto en un público que se espera un planteamiento quizás más cercano al homenaje que a la crítica³⁴. Por ejemplo plantear qué se ve desde la universidad evoca aquella imagen ya instalada de la tribuna, cuál es la vista desde la universidad y, agregaríamos, cómo es vista la universidad para aquellos que tienen el privilegio de llegar a verla. La cuestión del ver, del ser vista, está directamente asociada al tema del saber y, plantea Derrida, desde ahí con el aprender y con el enseñar (Derrida, 1997). Se afirma de un incuestionable Aristóteles quien plantea el hecho de que los hombres tendrían siempre un deseo de saber por naturaleza y no por una utilidad en particular. Esto tiene dos implicancias serias, la primera es la cuestión de la señal (*semeion*) que

³⁴ El texto de Derrida es una conferencia para la Universidad de Cornell, en 1983, para la inauguración de una cátedra que se titulaba “Andrew D. White Professor-at-large” (cátedra que por cierto existe hasta la actualidad (<http://adwhiteprofessors.cornell.edu/>)). En la ocasión Derrida toma en consideración el concepto de Professor-at-large, así como también la estructura misma de la Universidad de Cornell, que contiene variados elementos, como por ejemplo que se ubique en lo alto de una colina, que tenga ciertas barreras y puentes que, como estructura, sirven muchísimo a la reflexión, de nuevo, mucho más allá de una metáfora. El autor prefiere mantener estas específicas descripciones luego al momento de publicar aun cuando se trate de aspectos tan circunstanciales de ese momento y, sobre todo, de ese lugar.

correspondería a una señal de saber, de ver, de aprender, que tiene en sí mismo una connotación placentera; la segunda es la cuestión de la vista que sería el único sentido que actúa en base al querer y a lo que podríamos entender como una cierta inevitabilidad: ver por ver, por el placer de ver, como plantea el autor: para poder *sentir con los ojos*, aun cuando no esté pre-vista ninguna acción todavía asociada a aquel ver. Continúa en una reflexión que se puede desglosar en la idea de que el ver es una forma de distinguir diferencias (muchos de los postulados actuales de la epistemología se sostienen también en ello y dedican páginas y páginas al tema del observador). Sin embargo, esas diferencias están son posibles de valorar precisamente porque el ver también tiene directa relación con el registro y, desde ahí, con la memoria. Para Derrida es claro que el ver y registrar no son las únicas formas de aprender, incluso más, promueve el sencillo, pero importante, hecho de que también para saber se requiere, en ocasiones, dejar de ver o cerrar los ojos para poder escuchar. La universidad entonces la ubica en el lugar del animal racional, que debe lograr algo más que el ver y registrar, si es el lugar del saber, debe dejar de ver, limitar la perspectiva para oír y aprender mejor. ¿Por qué puede resultar importante el dejar de ver entonces si se está promoviendo al mismo tiempo lo importante del lograr ver y además desde una posición privilegiada? Quizás la respuesta a esta pregunta lleva justamente al porqué del título de esta conferencia. *Las pupilas de la universidad* hace referencia directa al hombre que destaca Aristóteles, aquel de ojos duros y secos dice, aquel que carece de párpados y que siempre ve, no pudiendo descansar de aquel ejercicio, impidiendo algo que en nuestros tiempos podríamos llegar a traducir como reflexión. El punto es citado en el texto, pero si recurrimos a la fuente directa de Aristóteles, en el capítulo noveno de “De Anima” (Arnzen, 1998) veremos que una certera reflexión sobre la vista y el olfato, nos lleva a la idea de un párpado que debe estar ahí para cuidar del ver total, es decir, es su movimiento (el abrir o cerrar) el que genera el cuidado. Su no-presencia estaría estrechamente vinculada con una pupila expuesta a una vista total y una ausencia -incluso de las diferencias- que proporcionaría el distinguir aquello que está en lo transparente. Nuevamente entonces la pregunta tiene un vuelco ¿Qué debe hacer la universidad

para dejar de ver y así acercarse al aprender? Derrida lo plantea preguntándose por cuál es el diafragma de la universidad que le permite limitar la vista para mejorar su aprender: ¿Cuál podría ser entonces la forma a través de la cual la universidad se encierra, se enclaustra -a intervalos regulares propone Derrida- para encerrarse en su pensamiento interior?

Lo terrorífico del animal de ojos duros y de mirada seca es que ve todo el tiempo. El hombre puede bajar el fragma, regular el diafragma, limitar, la vista para oír mejor, recordar y aprender. ¿Cuál puede ser el diafragma de la Universidad? (Derrida, 1997 pág. 4)

Ya tenemos el tema de una universidad que, en cierta posición es vista, cómo es vista, desde ahí qué ve, hasta dónde puede ver y ahora agregamos el cómo –o cuándo- puede dejar de ver. Esta imposibilidad pareciera estar dejando a la universidad como una institución total, de vista total, que no tiene espacio para aquel momento, interior, de reflexión. Una acción recursiva indispensable que le permitiría ver lo que está viendo, no sólo lo inmediato, sino que aprender cómo ve y con ello saber de sí, llegar incluso a rectificar, por ejemplo, el foco. Sin embargo, aunque no lo plantea el autor, la universidad no quiere dejar de ver y pierde la condición de pensarse a sí misma. Entiéndase bien que Derrida no plantea que la universidad deba entonces enclaustrarse para enfrentar una crisis, que implícitamente está declarada en este discurso. Tampoco promueve que sea la universidad la que se entregue a su exterioridad perdiendo su condición de ente, más bien es la antesala para lo que luego planteará como “comunidad de pensamiento”, que seguramente se logra cuando se tiene, como solicitud básica, la autorización de que aquello que se piensa es también su propia condición.

Derrida tendrá su propio desarrollo discursivo en relación al tema del ver, que se irá ligando cada vez más a las artes, y en la relación al ver, que se irá ligando cada vez más al tema del sentido (cuestión que enfrenta luego en universidad sin condición, que presenta por primera vez en 1998). Siendo así, ambos puntos, el

ver y la universidad, pareciera que en este camino derridiano, no volverán a encontrarse, al menos de manera pública o publicada. El Derrida más bien vinculado a las artes recibe una invitación de Françoise Viatte, de parte del Museo de Louvre, en París, para ser el *curatore* de un diseño (*dessein*) de una exposición de dibujos (*dessins*) tomando la temática que estimara conveniente, esto ocurre en 1990³⁵. Esto sitúa al pensador –Derrida- en un margen de la filosofía, obviamente aquello que decide plantear tiene que ver con la visibilidad e invisibilidad. Se trataba justamente de una manera de evidenciar la paradoja de la visibilidad, más aún, se entiende que es en ese periodo que trabaja la temática bajo la cual funda las ideas que comprenden el privilegio del ver siempre desbordados por el privilegio del tacto.

Derrida le llamó *exapropiación* de las artes a una particular forma de liberar a las obras de aquel efecto que padecen al estar, justamente, expuestas en un museo, sometidas a lo que él entendía, en las artes visuales, como producto de una permanente apropiación. Todos quienes están vinculados a este tipo de exposición de la obra son, queriéndolo o no, cómplices de los efectos de apropiación. El traer a la luz (quizás en un efecto similar a lo *no dicho*, pero esta vez en relación a lo *no visto*) dichos efectos, produciría un movimiento de desapropiación implícito. La obra así no queda más apropiada, tampoco se libera, sino que será siempre una obra exapropiada (Galard, 2006). Sólo con este gesto Derrida logra hacer filosofía ligada al arte sin caer en la trampa de la apropiación, sino que en un desvío analizando lo que la obra tiene en su borde: parergon. Usa este término kantiano para trasladar -o mejor aún subvertir- aquellos marcos floridos en los cuadros, las alegorías en los grabados, las columnas en los edificios y traerlos al centro. Con esto trae a la mano aquello de lo que no se puede hablar y participa de la crítica también kantiana de hacer ver lo sublime y no únicamente la belleza. Aquel Derrida que se refiere de manera analítica a la universidad, es quien va a continuar otro planteamiento que bien vale la pena

³⁵ Jacques Derrida efectivamente inauguró la muestra en 1990 bajo el título de *Mémoires d'aveugle*.

rescatar, que tiene relación con la responsabilidad de la institución de formación superior. Esta línea es también la que introducirá para un desarrollo posterior, cuestión que acá se retoma en el capítulo siguiente, los postulados del sentido de esta universidad que piensa el autor. Si antes se preguntó sobre la razón de la universidad, luego sobre la universidad con vistas a qué, ahora suma al cuestionamiento la responsabilidad en o ante la universidad y además plantea que esta es una cuestión legítima tanto para el cuerpo docente, como para aquellos que no forman parte de la universidad. El ubicarse dentro, el mirar hacia dentro, el declararse en claustro para poder discutir acerca de sí mismo (muy diferente de lo que hoy ocurre en los burocráticos claustros de la universidad, en los cuales los cuerpos se hacen presente con su asistencia, pero frecuentemente el estar ahí está vinculado sólo a un acto de obediencia). Un claustro que lograra gozar del mirarse como acto reflexivo, que se permite de abandonar por momentos la tarea de coordinación, gestión y cotidianeidad, es lo que, justamente, crea comunidad, precisamente porque el estar en conjunto es el tesoro que se tiene, aquello que se tiene en común. Es el concepto de comunidad de pensamiento el que sería el encargado de disponer de la capacidad de hacerse responsable, es decir, de responder. La distinción misma de comunidad tiene por su parte un sentido, pero también lo tiene el pensar, puesto que a diferencia de ciencia, investigación y otras claves académicas, el pensar como acción humana gozaría de mucha más libertad respecto de la propia autoridad de la universidad y de su principio de razón (Derrida, 1997).

En el momento en que la comunidad se propone un pensar, este se revierte inmediatamente sobre sí mismo y es en ello donde la universidad garantiza su cuestionamiento al principio de razón, pero de paso también a su propia condición de institución. Muy probablemente acá está introduciendo la ya clásica idea de su propia autorización a una crítica sobre sí misma. La implicancia directa de esta responsabilidad, tiene un fundamento ético e inclusive moral, porque interpela el cumplimiento que debe tener la universidad o, dicho de otro modo, pone en tela de juicio su finalidad en todo momento. La finalización, como anunciado, tiene su

singular modo en la investigación, que es uno de los estamentos fundamentales de la universidad en tanto generación/producción de conocimiento, pero antes de que emerja todo aquello, la pregunta puede estar ubicada en que se genera un conocimiento *para quién*: la sola instalación de esa pregunta funda una comunidad de pensamiento y viceversa. Irse derechamente a dedicar una observancia a la finalización no es lo mismo, afirma el propio Derrida, que estar en contra de ella, sino que la libertad de subjetivar los procesos o, dicho de otro modo, la posibilidad de realizar un análisis libre, permitirá conocer dichas finalidades y elegir entre ellas en vez de seguir alguna de ellas de manera irreflexiva y sólo porque ha sido pre-establecida. Para la institución universidad moderna, y más aún en la actualidad, esta temática se presenta como fundamental pues es por todos conocido el para algunos “riesgo”, para otros “hecho, de que la universidad se aleja del Estado, se desarraiga de la sociedad y se apega al mercado: Este mercado habla y la forma en que lo hace es declarando una y otra vez el orden de la finalidad. Derrida toma atención además, siempre en términos de responsabilidad, cómo las disciplinas, aun cuando adscriben a posicionamientos críticos y neo críticos, igualmente pueden operar sin siquiera mirar el principio de razón en tanto fundamento esencial de la universidad moderna (Derrida, 1997). Es decir, toma nota sobre cómo las disciplinas al permanecer enjauladas en la propia dependencia de la universidad, siguen estando bajo una lógica, menos visible, de normatividad. Mucho de esto puede verse en la contradicción de un discurso crítico con la constante repetición de rituales que parecieran estar defendiendo la universidad y su tradición: ¿Qué posibilidades plantea este tipo de reflexiones para una salida que pueda tener la universidad? Justamente en aquello está el punto: una salida, porque cuando se plantea la desventaja de disciplinas excesivamente intra-universitarias, se está asumiendo que debiera existir una especie de movimiento hacia afuera, de los propios márgenes que establece la institución (hoy conocido como territorialidad), pero también hacia adentro, en esta capacidad de enclaustrarse y contar con el permiso de disentir sobre sí misma. Asimismo la salida siempre está asociada al coraje de las transformaciones, para el autor, situadas en los modos de la enseñanza, de la escritura, de la traducción, de la

relación entre e intra disciplinas, con la propia universidad, etc. Este tipo de renovación (hoy subsumida bajo la figura de *innovación*) resulta fundamental, pero siempre también excepcional.

Un último aspecto sobre la responsabilidad apunta directo con la profesionalización de la universidad, otro de las dimensiones que nos hace pensar en lo vigente de este tipo de escritura, puesto que son bastante frecuentes todavía las acciones de resistencia en contra de cada una de las decisiones que ha ido tomando la escena universitaria a favor de la hiper-especialización y la diversificación de la oferta, precisamente en una irreflexiva adaptación a las necesidades del mercado. Derrida es claro en esto y plantea para la comunidad de pensamiento un movimiento de reserva o de rechazo frente a la profesionalización, por el vaivén del mercado ya referido, pero también por la adaptación bajo ideales técnicos de competencia (Derrida, 1997). La comunidad de pensamiento debe saber formular las preguntas, situar las preguntas, saber cómo ha formulado sus preguntas y saber cómo es que ha logrado situar sus preguntas. Como resultado de todo esto lograr como mínimo no ser un reproductor de la tradición.

Un punto aparte y que cierra este apartado lo merece el concepto de investigación finalizada, que, recordemos, es sólo un ejemplo (por muy emblemático que sea, no es el único) de la dramática complejidad de la relación entre creación, producción y finalización³⁶. Para Derrida, sin tapujos, la investigación finalizada es una investigación “autoritariamente programada, orientada, organizada con vistas a su utilización”. Se habla entonces de finalización, nuevamente en un sentido doble, respecto de su finalidad y respecto del hecho mismo que, en su nacimiento, aquella obra ha ya finalizado. La

³⁶ Otro ejemplo de esto se puede encontrar, aunque no bajo la exacta figura de finalización, en la reflexión de Pablo Oyarzún, acerca del concepto de calidad en educación superior, que también estaría asociado de manera dramática a la producción, olvidando la creación como figura comprensiva del mismo término de calidad. Para mayor detalle véase Oyarzún, 2008 en Grau, O. y Bonzi, P. (Eds.) *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Unesco.

finalización más directa, lamentablemente, tiene relación con el rendimiento, con la rentabilidad o más concretamente, con la posibilidad de que sus resultados sean usados en pro de una lógica que de beneficios para un tercero que no es el investigador, que no es el tema a investigar. Muchas veces y sobre todo en base a las relaciones que establece la institución académica con el externo, tampoco ese tercero beneficiado es la universidad misma. Aún más grave es cuando nos percatamos que el llamado de atención del autor no es únicamente referido a el lugar dónde irán a parar los resultados de un estudio, sino que, mucho peor, en el establecimiento de las condiciones de posibilidad del nacimiento del discurso (conocimiento) académico. No son entonces, como se plantea explícitamente, el tema de las repercusiones, sino más bien cómo la lógica aquella parte mucho antes y disfrazada –y entonces adquiere una forma de escritura noble- de contextualización que se inmiscuye en planes y programas dentro de la universidad ya desde antes que estos se ejecuten. Derrida plantea cómo esto se aprecia más visiblemente en sociedades de tecnología avanzada y también en disciplinas que están asociadas a la tecnología, como la biología, biotecnología, bioinformática, pero también denuncia cómo ocurre esto también en las humanidades, las artes, la literatura, con la sola diferencia que la estrategia de codificación, en estas disciplinas, es más refinada (Derrida, 1997).

La contraparte de la investigación finalizada estaría en la que llama investigación fundamental, que así como el deseo de saber, estaría desasociado a todo tipo de interés y no tiene ninguna finalidad utilitaria. Sin embargo, el lugar que ocupa la creación académica de esta versión constituye cada vez más una especie de diseño borroso de una universidad, justo en el límite de lo que podría considerarse como estrictamente académico, adquiriendo rótulos tales como *ejercicio anacrónico*, *trabajo pintoresco* o *producción burguesa*, ubicándose incluso a propósito en un espacio cada vez menos central dentro de la universidad. Un buen ejemplo aquí lo puede constituir la avanzada crisis de la universidad en Italia, donde se puede apreciar, ver, en términos nada más concretos que las creaciones de este tipo y la filosofía misma, ocupan un espacio

cada vez más marginal, a veces en una situación de duda de pertenencia respecto de la propia universidad con la creación de los llamados institutos. Dicha marginalidad no es ni atractiva, ni revolucionaria, ni activa en términos de lucha, es sencillamente enajenante y silenciosa (Guardini R., 1999; Luzzatto G., (2001); Beccaria G., 2004; Perotti R., (2008)).

Aun teniendo presente aquella triste condición de marginalidad de la investigación fundamental, sigue siendo importante comprender bien la diferencia entre ambas perspectivas, es decir, su contraposición respecto de la investigación finalizada. Nuevamente el autor trae al servicio de esta aclaración a Kant, a partir de la diferencia entre un saber arquitectónico, que estaría más bien ligado a la relación noble con la razón, favoreciendo los fines esenciales de la razón; mientras que el saber técnico estaría más bien ligado a lo accidental y orientado empíricamente, que origina una ciencia fundamental, inaugura una nueva relación con la verdad y sólo cabe hacer alusión a ella bajo una lógica técnica. Esta diferencia entre un esquema “técnico” y un esquema “arquitectónico”, se presenta como una ilusión de alternativas para la comunidad de pensamiento dentro de la universidad. Más terrible aún, cuando el propio Derrida, parafraseando a Kant establece que no existen condiciones ya para distinguir aquella diferencia entre lo tecnológico y lo teórico científico. La imposición del término tecno-ciencia tiene su propia lengua, plantea un saber objetivo y establece una afinidad esencial, una determinación metafísica de la verdad (Derrida, 1997).

¿Segue existiendo entonces universidad si asumimos totalmente estos dichos? ¿Tiene lugar la filosofía y las humanidades, en cuanto tal, dentro de la universidad? ¿Hay permiso para di-sentir? Más oscuro aun el panorama cuando se habla de filosofía en particular y su lucha por la autonomía desde tiempos de Kant (que esperaba que la disciplina filosófica quedara fuera de toda utilización). Pues nefasto aparece entonces si se aprecia que puede tener una utilidad, afirma Derrida, como lugar para maestros del discurso o “profesionales de la retórica”,

como algo que la sociedad y la universidad en particular, puede permitirse, pero siempre dentro de determinados límites (Derrida, 1983).

Las formas en las que se plantean las diferentes marginalizaciones de la investigación fundamental, no estarían siquiera necesitando de la censura, porque el aparataje cada vez más instalado de sistema académico, las actuales acreditaciones, certificaciones, homogeneizaciones, hacen su trabajo sin mucha necesidad de autoritarismo. Incluso el propio *homo academicus* sirve de garante de su propia jaula, regula aquello que lo asedia, tira de sus propias ataduras, hace su trabajo aunque no esté de acuerdo (Bourdieu, 2006). Son los modos de producción los que se ven afectados, incluso más que el uso de sus producciones, la máquina de lo que llamó nueva censura y que hoy ya no tiene nada de nueva, haría, por ejemplo, que hoy Jacques Derrida, escribiendo sobre las pupilas de la universidad y la investigación finalizada, no habría podido publicar, bajo indexación, su pensamiento ni en un solo *paper*.

Una buena forma de abandonar la dicotomía de la investigación fundamental versus la investigación finalizada, tiene que ver con abandonar también la dicotomía de su goce y su utilidad. Al respecto llama la atención el abandono a la pregunta por la utilidad del conocimiento, pero sin abandonar la pregunta por su anclaje social. Un objeto se estudia, pero se estudian también las condiciones a través de las cuales emerge aquel sujeto. Incluso esto sin entrar todavía en la confusión que puede producir la discusión epistemológica de la eventual alteración que tiene aquella producción, aquella emergencia, de ese objeto, cuando la investigación toma contacto con él, se puede llegar desde ahí a la imposibilidad de objetivar en la investigación, sin al mismo tiempo subjetivar. Se puede llegar incluso a obtener una nueva cierta vigencia de la investigación no finalizada, instrumentalizando también los resultados que inicialmente habían sido destinados a otro curso (Molina, 2005).

Por último una reflexión, nuevamente aporética, de la relación de la universidad con el externo. La agudeza de la postura crítica es la que permite reconocer el carácter *intra* universitario de algunos discursos, fértiles en algunas universidades y sobre todo en algunas facultades inferiores, pero, como plantea Derrida, sin inquietar demasiado las fuerzas conservadoras de la universidad. Pero por otra parte (y he ahí la aporía) la salida a los contextos *extra* universitarios, provocan un encuentro o desencuentro con otros poderes, tales como los medios de comunicación, las fundaciones, las editoriales, que ofrecen lugar a discursos académicos, con traducción incluida (Derrida, 1983) Esto se suele llamar hoy en día bajo un aparentemente inocente apelativo que es “vinculación con el medio” (el reemplazante de la extensión universitaria, la cual se encuentra en peligro de extinción universitaria), que al observar la traducción y la propuesta que contiene, cuesta imaginar opción mejor que no sea quedarse en el cómodo resguardo que ofrece la propia universidad.

CAPITULO 4

En el capítulo anterior, el análisis que se realiza sobre la universidad con *vistas a qué*, queda instalado que, en términos efectivos, la universidad ha perdido sentido. El desvío lo produce, en primer lugar, el abandono de aquella intención de hablar en términos efectivos y además la posibilidad de situarse en el lugar en que se encuentra la universidad y lo que desde ahí es capaz de ver (con *vistas a qué*). En este capítulo el rastreamiento del concepto de universidad moderna nos lleva a la búsqueda del sentido, para lo cual apoyarse en la incondicionalidad de la institución universitaria tiene utilidad. Igualmente aparecerá la subversión muy propia derridiana que propone la universidad sin condición, que se resiste a ser condicionada, así como también la misma universidad que no alcanza a tener aquellas condiciones para resistir. Su posibilidad enfrenta de manera directa el sentido, que es el elemento estético central bajo el cual se hace la operación de rastreamiento en este apartado. El análisis no llevará a la declaración epistemológica de acceso o no al conocimiento, menos aún de la posibilidad “real” o no de existir. La universidad, así descrita en términos a veces demasiado genéricos, está por venir. Su fuerza está precisamente en generar sus propias condiciones para pensar, imaginar, crear, como fruto de un ejercicio que propician quienes la habitan (Rojas, 2016). Este ejercicio constante de cuestionamiento, no es una actitud retórica de enunciación, son hechos académicos concretos, con implicancias también concretas. La capacidad de esta institución deriva entonces, entre otras cosas, en el poder distinguir el *adentro* y el *afuera*: como se notará, es una forma directa de trabajar el concepto de universidad moderna, en relación a su condición de posibilidad o imposibilidad (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Ya pudimos analizar y ver cómo en varios momentos del texto *La pupilas de la universidad*, revisado en el capítulo anterior, el autor pareciera evitar plantear derechamente una tesis y/o declarar fehacientemente la existencia o no de la

institución universitaria, o dicho de otro modo, si es posible aquella universidad autocrítica, reflexiva y transformadora. Incluso en parte de su mismo texto, el autor habla de una supuesta neutralidad frente al tema, pero esto no debe entenderse como un desprecio a la verdad, un relativismo frente a ciertos puntos fundamentales o una apertura a la lectura de “todo es posible”, más bien Derrida se mantiene en ese borde justo antes de caer, se pasea por el peligroso abismo del entendimiento riguroso. De alguna manera está sugiriendo también que el cuerpo docente es el encargado de que se mantenga viva la pregunta, como modalidad básica de la deconstrucción, esto sería, incluso más, lo que en definitiva mantendría viva la institución, pero además aquello constituye de hecho al cuerpo docente (Derrida, 1982).

El ejercicio mismo de la enseñanza (muy diferente por ejemplo al ejercicio de la crianza) y sobre todo considerando que este tipo de enseñanza superior ocurre en la relación entre dos adultos, propone entonces a *La pregunta* como la acción básica de la docencia. La pregunta irá siempre referida a un lugar, al lugar desde donde se está hablando, al mismo tiempo que declara cómo el docente puede mirar aquello de lo que se está hablando. Otra condición básica que tiene la pregunta -como acto- es que no obliga, más bien establece diferencias entre sus niveles de respuesta. Como tal puede ser afirmada y negada, es decir, se mueve en un registro de lo posible hasta lo imposible y sin una necesaria contradicción.

La universidad por su parte, como la casa de la pregunta, adquiere un estatus de resistencia en tanto los contenidos de sus preguntas no son sólo acerca de la verdad, -de los modos de producción de la verdad-, sino que en el caso particular de esta institución, tiene que ver también con el vínculo que establece permanentemente con el otro ¿Quién es el otro más directo para la universidad?: La Sociedad. La universidad entonces estará siempre en el ejercicio de la enseñanza, donde aquello que se está discutiendo es precisamente el vínculo de la universidad con la sociedad (Del Consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. 2008). Esto reviste una gran importancia porque, en rigor de términos

entonces, aquella institución que abandona esta fundamental pregunta y, por contraparte, privilegia su adaptación a los tiempos, al mercado, a los poderes que le asedian (incluso permitiendo que sean estas otras lógicas externas las que administren su cuestionamiento), entonces ha dejado de *ser* universidad. Si, en cambio, aprovecha su condición de resistencia para poner permanentemente en tela de juicio precisamente aquellos poderes que, en ocasiones, intentan apropiarse de ella y también frente a aquellos poderes que, en otras ocasiones, se le atribuyen a la universidad, sólo entonces y si logra resistirse, estará así intentando ejercer su función básica.

Para que el rastreamiento del sentido, como eje dentro de este proceso, tenga algún tipo de articulación con los otros ejes trabajados en los capítulos anteriores, sin duda se requiere amplificar el concepto de sentido (en la línea de usar más de alguna de sus complejas acepciones) y sobre todo acercarnos a aquellas que tienen relación con la estética de manera también directa. Para ello es posible considerar de hecho el constructo mismo de sentido estético que sostienen algunos autores, como es el caso de Jèssica Jacques (2008). Este definitivamente podría ser un ejercicio, dado que el recorrido del concepto de universidad moderna, seguramente contiene momentos y declaraciones que dan cuenta de una relación con algo más que la existencia o no (sentido ontológico) como institución. En esta línea podemos considerar que el acercamiento de un sentido que puede tener una cualidad conceptual más bien ligada a la existencia o a la orientación, toma una cercanía con cualidades como la belleza, la sensibilidad y el gusto, que le permitirán al sujeto mirar y enjuiciar su propio mundo: este es el territorio de la experiencia (Jacques, 2008).

En un sentido estético entonces, aparece una noción de experiencia estética, que tiene la particularidad de permitir a un sujeto la construcción del mundo a partir de las relaciones con objetos y adscribiendo además a la idea que aquellas relaciones son también la que lo constituyen precisamente por estar instalado, de manera atenta, en dichas relaciones. El sujeto entonces busca

orientarse en el mundo, a través del atribuir cualidades estéticas a los objetos con los que se relaciona y con ello ejerce su posibilidad de experiencia estética. Estas cualidades estéticas están a la mano, de hecho corporalizadas- y tienen que ver con la sensibilidad, los sentidos, el sentir mismo, los sentimientos, inclusive la sensualidad, todas acepciones de *sensus*, que es el complicado y variado origen etimológico de la palabra sentido (Jacques, 2008).

Dentro de estas variadas acepciones de sentido, aparecen algunas que tienen utilidad directa en el análisis del recorrido del concepto universidad. De hecho, aquella específica de ubicar el sentido en para qué, permite mantener vivas las preguntas fundamentales y con ello ubicar al cuestionamiento, también como un componente/función esencial de la institución universidad. Este tipo de cuestionamiento, que si bien puede estar cargado de sospecha, no es siempre una actitud de rechazo a aquello que le circunda, sino que se trata de mantener también la pregunta, por ejemplo, sobre las condiciones según las cuales se establecen las relaciones de poder que le están en torno. Evidentemente, teniendo activo su rol en la creación y entrega de saberes, no es tarea fácil para la universidad. El hecho de que haya un análisis posible de ello (una reflexión constante acerca del modo en el cual se está estableciendo un cuestionamiento) y las correspondientes respuestas disímiles, es precisamente más generativo que el conseguir una resolución. De ahí entonces esta actitud derridiana que no es neutral, pero que tampoco será jamás definitiva.

Una operación pertinente para este análisis podría estar en definir el lugar en que nos ubicaremos dentro del continuo desde la posibilidad a la imposibilidad de este cuestionamiento permanente, es entonces que aparece la noción de sentido, como un eje articulador que se puede rastrear, nuevamente, en la configuración de este concepto de universidad moderna. No tiene que ver exactamente con dónde está el sentido de la universidad, tampoco cuál es el sentido (como si pudiera haber una respuesta a ello), sino más bien el movimiento constante que genera el hablar de un sentido o de la pérdida de sentido cuando se

está en el territorio de lo posible y lo imposible. Si se remite a una cualidad estética de la experiencia, podría entonces formar parte de este análisis, por ejemplo, la delimitación de la experiencia que se tiene dentro de la universidad, en tanto, como toda institución, genera límites bien precisos respecto de aquello que es posible o no. Se dibujan así las *condiciones* de esta institución, la universidad. Tal como en capítulos anteriores se transitó por argumentos diferentes pero en constante diálogo con un eje particular, ubicado siempre en alguna de las propuestas de Derrida³⁷, la actual reflexión sobre el sentido, se servirá de un importante texto, esta vez más declarativo, aunque insistimos, no definitivo, publicado en el 2002 en castellano: *La universidad sin condición*³⁸.

Existen variados textos que analizan la propuesta derridiana de esta conferencia dictada por primera vez en 1998, algunos de ellos entrarán también en juego, sin embargo, es el *centramiento* en la figura del sentido lo que indica aquello que se busca rastrear. El sentido además es un concepto que, por cierto, también requerirá de algún tipo de precisión, dado su carácter de variable metodológica.

Para muchos la pérdida de sentido puede estar ligada directamente con la desorientación, así como también con la pérdida de lo que se puede entender como esencia. Ciertamente que para estar en un punto u otro, habría que compartir la lógica de la direccionalidad o la lógica de la simple existencia de una esencia, cuestión que lleva a otros debates filosóficos y a ciertos tropiezos discursivos que podrían enmarañar el rastreamiento aquí propuesto. Otra acepción más concreta pero también más obvia, del sentido, es aquella que dice relación con la dirección, o la orientación (y aun cuando esta pudiera contener un registro más estrecho,

³⁷ Véase por ejemplo como en el capítulo 2 el tema del *cuerpo* estuvo en relación al texto *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente* (1981); y en el capítulo 3 donde el tema de lo *visible*, tuvo como guía el texto *Las Pupilas de la Universidad* (1983).

³⁸ Bajo el título El porvenir de la profesión o La universidad sin condición (gracias a las «Humanidades», lo que *podría tener lugar* mañana), Derrida dictó esta conferencia por primera vez en inglés, en la Universidad de Stanford (California) en abril de 1998, en una serie de conferencias denominadas *Presidential Lectures*.

igualmente pudiera también en ocasiones estar al servicio del análisis de la universidad moderna). El llamado campo existencial que le da sentido a las acciones de una institución como esta: La universidad, ya ha sido dicho, se plantea desde una *tribuna* para un observar y un declarar privilegiado. Cristóbal Holzapfel, filósofo chileno, quien ha publicado además algunos planteamientos directos sobre el tema de la universidad, en uno de sus escritos (donde aún no articula el argumento de la Educación Superior con su singular teoría del sentido, que será publicada años después³⁹), dejaba entrever una buena posibilidad de la universidad, bajo la presencia de ciertos elementos que den garantías. La universidad sería un espacio donde se forma a *quienes tendrán un papel protagónico en la sociedad en las más distintas áreas, le correspondería a ella el papel de orientar y, si es necesario, re-orientar la sociedad* (Holzapfel, 1997 p. 171). Detrás de estas declaraciones pudiera estar contenida una propuesta de la esencia de la universidad. Esta institución tiene el potencial de ser algo más que el mito social que le circunda, puede llegar a ser transformadora de sus propios formandos, a través de la actividad básica de la enseñanza, pero también pueden influir, performar e incluso operar hacia cierta transformación de la sociedad. Bien podría ser entonces ese el sentido de la universidad, con todo lo que implica, tanto en términos de lo onírico, como se plantea en el texto de Holzapfel, como en términos de sufrimiento, desolación, frustración (Holzapfel, 2005).

¿De dónde proviene este sentido de la universidad? La pregunta del sentido del sentido, lo que Holzapfel llama trasfondo, es seguramente una línea para intentar dar respuesta. Si se radicaliza esta pregunta, entonces el campo ontológico (y ya no sólo el campo existencial) aparece como relevante en el análisis, puesto que la donación de sentido está en la universidad entera, como lo está en cada página de un libro. La dotación, en cambio, es un acto deliberado, pero que requiere, obviamente, de cierta libertad. En el campo ontológico del sentido, aquello que se muestra como *su donación*, tendría que complementarse con *nuestra dotación*. Resulta importante acá hacer la diferencia entre el carácter

³⁹ El texto *A la búsqueda del sentido*, Random House Mondadori, fue publicado en el 2006

de *suyo* de la donación y el carácter de *nuestro* de la dotación, lo que reviste sin duda implicancias éticas (de cumplimiento, heterónomas) y por sobre todo implicancias morales (ontológicas, constitutivas, autónomas), haciendo alusión con ello a la tradición filosófica que ha tenido el concepto de ética y moral (Bauman, 2005). Siendo así, y en la radicalidad que se nos sugiere, encontrar una fuente sobre la cual dotar de sentido a la experiencia en la universidad es una tarea titánica e interminable. Algunas veces puesta en una especie de romanticismo del origen, que por cierto permanece oculta; otras veces puesta en la lectura de las necesidades de la sociedad, como si la sociedad hablara a la universidad y demandara desde sus necesidades (Holzapfel, 2005). Muy por el contrario, lo que termina sucediendo es que es la universidad la que habla a la sociedad, desde una tribuna altísima, cerrada con muros de clase, de casta, de precios. Con puertas que exigen certificaciones para su ingreso inclusive (exclusión), alejando toda posibilidad de que la sociedad escuche aquello que la universidad dice. Peor aún, la tribuna propone habladurías elegantes, con disquisiciones complejas y actividades cerradas, cada vez más centradas en la repetición (congresos, seminarios, cátedras) que mantienen casi intocable la tradición.

Derrida nos hablará del principio incondicional de proposición, no obstante aquello, la universidad adquiere un carácter privado, asociado a lo íntimo (en ocasiones derechamente en lo oculto), que busca ser inmune al externo, evitando de hecho la contaminación externa del territorio. La universidad pública en cambio debería garantizar dicha contaminación a partir de la relación permanente con el externo y, por ende, la inquietud provocada por esta relación abierta. Siendo éstos los principios que la universidad no logra plasmar definitivamente, es que se estructura una serie de procesos que pretenden mucho más de lo que sus propias condiciones establecen. Si bien se puede reconocer los esfuerzos que hacen académicos y también particularmente del estamento estudiantil, no logra aparecer una defensa irrestricta del carácter prioritario de la condición de universidad como entidad crítica, quedando en ocasiones interferida más por una contingencia que por una consistencia de lucha. La retirada de la experiencia: Lo

que va retirándose está precisamente en lo que se entiende por experiencia, que además en el campo de la formación aparece como concepto, disfrazado de pragmatismo. Suele ser un reclamo, aquello identificado como ausente en la formación (¡necesitamos adquirir más experiencia!) y tan fuertemente requerido en el campo laboral a un profesional que egresa de una universidad que se precie de tal. La experiencia sin embargo, no aquella disfrazada, sino que la experiencia sentida, está suprimida, aun reconociendo su propiedad de irreductible. Mejor aún en los dichos de Oyarzún⁴⁰: *Pues, en efecto, aquello que llamamos de modo eminente una «experiencia», y que cela en su acaecer inopinado el secreto de su condición memorable, esto es, narrable, no es simple suceso de una cadena o de una serie, sino súbito ausentamiento, voladura del sujeto, vértigo, síncope: pasión de la totalidad* (Oyarzún, 2000, p. 3).

¿Es esta experiencia (narrable) una modalidad para comprender un recorrido de la universidad moderna? Probablemente no, pero sí es una clave para entender el posicionamiento de un sujeto universitario, académico si se quiere, que se vincula de manera procedimental con su propia vocación en el inicio, con su participación mientras este proceso está en curso y con la transformación en el futuro, absorbido por la mediación tecnológica, mercantil y comunicativa, y donde persiste como sujeto, pero asediado hasta la extenuación (Oyarzún, 2000).

Por su parte y justo antes de adentrarnos de nuevo en el texto de Derrida, es importante también reconocer que la posmodernidad misma, no ha traído consigo un “progreso” en el pensamiento occidental. Incluso más bien queda la idea de que es una actitud que está siendo permitida, a veces promovida, por el propio pensamiento moderno (que es el único que concretamente está), en tanto proyecto. Además bien podemos compartir la idea que el proyecto moderno es un modo del todo vigente. La posmodernidad entonces pertenece al dominio de la

⁴⁰ Pablo Oyarzún, *Duelo y alegoría de la experiencia*. A propósito de *Alegorías de la derrota*, de Idelber Avelar. Texto leído en la presentación del libro de Idelber Avelar, *Alegorías de la derrota: la ficción postdictatorial y el trabajo del duelo* (2000), en la Sala Domeyko de la Casa Central de la Universidad de Chile, el día 10 de agosto de 2000.

modernidad, asimismo la condición crítica de la universidad no garantiza su incondicionalidad, sino más bien la admite. Tampoco la posmodernidad ha representado un cambio vital en los modos de producción de conocimiento. Ya lo veíamos en el capítulo anterior a propósito del concepto de investigación finalizada, pero además podemos estar seguros de que, en la práctica, no ha cambiado los estrechos márgenes en los cuales se desarrolla la investigación académica. Sigue operando un relativo consenso de que el conocimiento de la “realidad” está condicionado por “algo”, lo que implica que las prácticas de investigación, concretamente siguen inspiradas en una lógica moderna, con una semántica particular caracterizada por ideas tales como “acumulación”; “descubrimiento”, “evaluación”, “progreso”, “reporte”, entre otros. Los requisitos que hoy en día solicitan las entidades que financian las investigaciones formales, así lo declaran: nunca fuimos posmodernos (Bassi, Gálvez, 2013).

Nunca fuimos posmodernos, más bien, la academia se mueve en el espacio de un *como si*, ‘juega’ a la posmodernidad, coquetea con ella, sin nunca poder actuarla por completo y, en ocasiones, creyendo que sí se está haciendo. Las prácticas académicas, sobre todo las de escritura, son prácticas donde abunda el discurso oscuro, cargado exageradamente de metáforas. Un escenario donde más se evidencia la lejanía entre lo que se dice y lo que se hace. Quizás en el tentativo de recuperar la diferencia entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, ha quedado olvidada una -no lograda- deconstrucción del yo.

Una primera aproximación al texto *Universidad sin condición* puede ser a través del tomar atención sobre el concepto de fe, observancia. Derrida pudiera ser leído como alguien que le tiene *fe* a la universidad como institución y en particular a las humanidades (no es este el único texto en el que hace una defensa acérrima a la literatura y las humanidades: Economimesis (1981); Mochlos (1992); entre otros). Aquel que trabaja, que enseña en la universidad, está ejerciendo lo que el autor prefiere llamar justamente como “profesión de fe”. Esto es fundamental para el texto, dado que atraviesa una forma de comprender la

enseñanza y también la propia motivación en el *decir* y examinar las condiciones de aquel *decir*. Se planteará como un actor, para la universidad, que tiene fe en el saber. Nótese que además está nuevamente el juego –o mejor aún develación– del concepto mismo de pro-fe-sión: *la universidad hace profesión de la verdad*. Es aquella *discusión* permanente sobre la verdad, la que estaría dando sentido a la universidad en cuanto tal, aun cuando la pregunta y una eventual respuesta de la misma pregunta, no tengan lógica en sí misma. Las humanidades, de cualquier manera, serían las disciplinas más directamente encargadas de esta función: Esto podría explicar la defensa tan insistente de parte de Derrida por aquellas disciplinas. En ocasiones, por ejemplo, hace una distinción entre las lenguas y las literaturas, respecto del territorio de las artes, el derecho y la filosofía, pero siempre destacando el valor de las disciplinas como canales a través de los cuales se desenvuelve un tipo de deconstrucción que está problematizando al hombre y a su cultura. Una consideración como la que se presenta acá, de las humanidades, sin duda es algo más inclusiva, en tanto este “nuevo concepto” de humanidades que Derrida propone, involucra además a las teorías de la traducción, la lingüística, la antropología y seguramente algunas variantes de la Psicología.

Derrida, que incuestionablemente siempre se situó como filósofo (sólo que su propia filosofía siempre lo ubicó al margen de la disciplina), es también en todo sentido un docente y habla desde ahí. En más de una ocasión defiende/deconstruye la labor del docente. En el momento en que está hablando de profesar, está de hecho vinculándolo con *la profesión de fe*, aquella que ejerce el profesor. El *profesar* está vinculado de hecho no con el presente, sino que con el futuro. Se trata de trabajar, de llevar a cabo una tarea profesional, pero lo que está en juego es lo que ocurrirá en el futuro, la universidad del mañana (Derrida, 2002).

«Profesar», esta palabra de origen latino (profiteor, professus sum; pro et fateor, que quiere decir hablar, de ahí procede también la fábula y, por consiguiente, cierto «como si»), significa, en francés lo mismo que

en inglés [y en castellano], declarar abiertamente, declarar públicamente (Derrida, 2002, pág. 32).

El profesar está entonces liberado de la responsabilidad de dar cuenta de la verdad del presente. Es un compromiso hecho a través de la declaración del futuro. El profesar promete y en tanto está mucho más allá del saber técnico científico que, en este sentido, está mucho más acá. Está también en otro registro que no es ni teoría, ni práctica. Si hay una promesa, entonces hay una responsabilidad -es decir una capacidad de responder- por dicha promesa o por esa promesa dicha, declarada (Derrida, 2002).

Un segundo elemento del texto hace notar una nueva conexión con el tema del sentido. No se trata de un rastreamiento facilitado del concepto, sino más bien la posibilidad directa que ofrece el análisis de la universidad que hace el autor (y del cual desencadenan una serie de otros autores compartiendo el diagnóstico y enriqueciendo el análisis). Este segundo elemento sería la pregunta permanente de si esta universidad, incondicional, con derecho y con sujetos que en su interior están trabajando en la lógica más libre- existe o puede existir. La pregunta por el sentido se investirá entonces en el texto por la pregunta por la existencia, incluso más aún, por la pregunta por la experiencia estética.

En principio Derrida es claro en plantear que este tipo de universidad, sin condición, no existe de hecho, pero esto no tiene que ver con que no sea, igualmente un lugar de resistencia. Es decir, su sentido está dado más bien en el intento de llegar a ser aquello que no logra jamás de ser, pero justamente el no abandonar ese intento es lo que lo constituiría en universidad en cuanto tal y le otorgaría sentido. Es un lugar de resistencia, eso le da sentido y su resistencia se dirige en contra del poder que asecha a la universidad, los dogmas, el mercado, las grandes lógicas modernas ya establecidas y confirmándose día a día. Hoy en día esta lucha para muchos pensadores de la universidad es derechamente en contra del modelo neoliberal. Derrida sin plantearlo explícitamente, está

frecuentemente rescatando los valores que parece haber dejado en el margen aquel modelo capitalista. No cualquier lugar, para Derrida, tiene las bases para un ejercicio permanente de deconstrucción y la universidad sería uno de ellos. ¿Cómo ocurre entonces esta crítica? ¿Cómo opera esta resistencia? Y, más aún, ¿Cómo se despliega como para lograr ser igualmente generativa (sin que la crítica inmovilice)? La línea que toma el autor es la recuperación de las acciones afirmativas y performativas, es decir, la universidad tiene el derecho a llevar a cabo un decir *afirmativo* y un hacer *performativo*, justamente porque aquello implica la producción de acontecimientos. Nótese que dichos acontecimientos nada tienen que ver con lo que hoy, en la mayoría de las universidades se entiende por *productividad*, que en muchos casos dista mucho de ser considerable como un *acontecimiento*. El acontecimiento está mucho más ligado a la *dotación* de sentido, mientras que la productividad académica entendida hoy bajo el modelo de competencias (la expresión más emblemática de la universidad moderna) estaría más bien ligada a la *donación* de sentido (Holzapfel, 2005).

El profesar del cual se venía argumentando y defendiendo, estaría entonces mucho más cercano a lo performativo que a lo afirmativo. El profesar es un acto de fe jurada, como plantea Derrida, un compromiso (profesar es dar prueba comprometiendo nuestra responsabilidad). Tiene además una cualidad y es que es dicho a viva voz ¡públicamente!; se asume la responsabilidad de declarar lo que se cree y en este sentido no tiene que ver directamente, o al menos no únicamente, con el conocimiento de la realidad. Su valor no está en el contenido, sino en la palabra, pero no en el detalle del contenido (palabra), sino que en la palabra que se ha dado en garantía respecto de lo que se dice. Lo performativo no está en una posterior comprobación o menos de lo que ha sido dicho, sino en la implicancia –ahora- de la promesa. En rigor dice Derrida, no tienen siempre una relación directa con la profesión (Derrida, 2002).

Profesar consiste siempre en un acto de habla performativo, incluso si el saber, el objeto, el contenido de lo que se profesa, de lo que se

enseña o practica sigue siendo, por su parte, de orden teórico o constativo. Como el acto de profesar es un acto de habla y como el acontecimiento que es o produce no depende sino de esa promesa de la lengua, pues bien, su proximidad con la fábula, la fabulación y la ficción, con el «como si», resultará inquietante (Derrida, 2002, pág. 33).

Si esta universidad no existe, entonces su continuidad no está afirmada ni en su existencia, ni en su orientación. Derrida es claro en esta línea, su vocación, su fe, su profesar, su derecho a pretender es la que le da condición, su no logro definitivo, es aquello que la dejaría en un estado de permanente sin condición. Aparece acá entonces un “*como si*”, que la universidad habría tomado para plantearse cada día que aquello que pretende puede ocurrir al día siguiente (Del Consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E., 2008). Podría también pensarse que esta universidad sin condiciones, en la práctica, nunca ha existido (Villavicencio, 2012).

El lugar de la resistencia no quiere decir que se presta para..., sino que la genera. No quiere decir que es una entidad que arrienda sus dependencias para que ciertos agentes externos vengan a hablar en vez de ella. La universidad resiste en tanto siente, produce en tanto reacciona. Luego de ser el lugar de la resistencia (con la salvedad recientemente establecida) es también quien dirige aquella resistencia: ¿Hacia dónde? Hacia aquellos poderes políticos que tienen la potencialidad de restarle soberanía sobre sí misma. Va en contra del Estado si es que fuese necesario, de aquel Estado que ampara en su interior todos aquellos poderes, incluso en contra de las autoridades, cuando forman parte oficialmente de la universidad. La resistencia es una máquina que no distingue, que no transa siquiera consigo misma. Aquí sumamos además la frase que Derrida enuncia y que muy probablemente constituye una especie de sello de este escrito: La universidad es el lugar de la crítica y también de cómo se hace posible esa misma crítica. En su condición de resistencia crítica, debe ir también en contra de esa propia crítica. Esa es la incondicionalidad (Derrida, 2002).

¿Por qué no se subvierte si la universidad efectivamente es un lugar de una crítica orientada en contra de esos poderes? Pues porque aquello que la hace invencible como institución, para Derrida, es siempre una tarea pendiente para la universidad. Se defiende de los poderes que la asedian porque efectivamente goza de una cierta vulnerabilidad que también la constituye, no alcanza a situarse como otro poder, carecerá siempre de un poder propio, de facto, como los que sí tienen otros aparatos del Estado. Esa es una condición de imposibilidad. Sin poder y sin defensa. Es aquello que distingue a la universidad, aun siendo pública, de otras entidades del Estado, que gozan de mayores privilegios y que tienen una finalidad declarada. La universidad a lo más tiene declarado su interés de no tener finalidad. Esto mismo la *vulnerabiliza*, la expone (Derrida hace la analogía con una ciudad *expuesta*, que en cualquier momento puede ser *tomada*), la deja en una suerte de entrega que, lamentablemente, también en ocasiones puede ser sin condición (Derrida, 2002).

Boaventura de Sousa Santos, Doctor en Sociología, portugués y uno de los reconocidos pensadores de la universidad moderna en la actualidad, teme también, al igual que Derrida, a un cierto peligro permanente de pérdida de sentido, o dicho de otro modo, a la pérdida de la sensibilidad, de la consideración por la experiencia. Ambos están de acuerdo en que esto ha llevado a la universidad a una suerte de autismo (que no es lo mismo que un enclaustramiento reflexivo), más bien una especie de congelamiento. Inclusive, cuando mira hacia afuera, pareciera despreciar su contexto social y sobre todo histórico, cuando mira hacia adentro, se esfuerza por llevar a cabo sus procesos burocráticos-administrativos que garantizan su permanencia. Mientras que De Sousa plantea la necesidad de superar (o al menos hacerle frente) a las crisis en las relaciones con el Estado, el mercado y la sociedad, Derrida invita a tener una actitud observante con estos elementos externos constituyentes (Estado, Mercado y Sociedad) pero insiste en la necesidad de que la universidad se piense a sí misma, dando lugar a

la autocrítica y generando el desmontaje que requiere la deconstrucción (Del Consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. (2008).

La universidad moderna, así como la entiende Derrida, se ve mejor representada en la universidad pública, o más directamente aún, en la universidad estatal. Una universidad que, sobre todo en Europa, recoge la historia de su constitución desde la Edad Media y mantiene una cierta complejidad que provoca, por ejemplo, que en su orgánica sea marcadamente democrática. Esta democracia no sólo se aprecia en la posibilidad de elegir sus propias autoridades⁴¹ sino que en un cierto grado de libertad en su declaración. La libertad académica, la libertad de cátedra (que se revisará de manera historiográfica, pero también crítica, en el último capítulo), la libertad, como sostiene Derrida, incondicional de cuestionamiento y proposición: El derecho a decir públicamente (Derrida, 2002). Detengámonos un momento acá, para analizar este “decir públicamente”, que puede, en primer término estar asociado al decir frente a una audiencia que no es otra que la sociedad misma. Pero situando cierta sospecha en los términos de Derrida y su acostumbramiento a la subversión de los mismos, también podría asociarse a un decir, desde un lugar público y no sólo hacia el dominio de lo público. Es decir, el “públicamente” puede ser a quién está dirigido, como así también puede ser la cualidad del discurso y eso, sólo se logra si la universidad está en condiciones o no de generar un conocimiento con apellido, un conocimiento público: ¿Qué permite a la universidad la incondicionalidad que supuestamente busca?, sin dar nada por garantizado ¿Será la calidad de la audiencia, una universidad que sea capaz de llegar al público en su decir, o será la calidad de su discurso que ha sido generado desde un origen absolutamente público? En cualquier caso, esto enfrenta a la institución universitaria y sobre todo a este imaginario de universidad moderna del Estado, a una relación permanente con la sociedad, con la cultura y con el propio Estado. Esta relación entre el

⁴¹ Recuérdese que en el parangón que se realizó en el capítulo 1 de este escrito, se establecía cómo la Universidad de Bolonia, en su origen, se diferenciaba de la universidad de París, porque la primera tenía un modelo bajo el cual sus autoridades eran escogida por los propios estudiantes y, de hecho, el equivalente a un estudiante hoy, podría llegar a ser la autoridad máxima de la universidad.

Estado y sus componentes ha sido variable durante la instalación de la Universidad moderna en el recorrer del siglo, también con importantes variantes entre lo que sucede en Europa respecto de Latinoamérica. Sí pareciera haber un factor común que estará en el hecho de que dicha relación va en deterioro a medida que avanza el tiempo, transformando a la universidad misma en una entidad con baja prioridad para el Estado a partir de las decisiones que toman los diferentes gobiernos. Este deterioro en Latinoamérica en particular se apreció en los diferentes momentos de dictadura militar en los países que sufrieron este tipo de régimen, donde la Universidad fue perdiendo progresivamente presencia y se va desvinculando del Estado, no sólo en tanto financiamiento, sino que sobre todo en tanto línea editorial y política. Siendo así, podemos sostener que en el tiempo y sobre todo en los últimos años, lamentablemente la relación con el Estado, de la propia universidad pública, ha sido, al menos, pedregosa. El Estado tiene una relación compleja con uno de sus órganos y entra frecuentemente en una contradicción⁴².

De Sousa ubica esta cuestión en términos de la diferencia entre Estado y Nación. Ve ahí una cierta contradicción, pues mientras el Estado se hizo responsable (casi demasiado) de la Universidad pública, la propia universidad como sistema educativo ha permanecido más bien ligada a la Nación. El proyecto de *Nación* constituye parte importante de las directrices sobre las cuales se basó la constitución de la universidad moderna y, desde ahí, sus énfasis y su grado de libertad académica se vuelven muy necesarios. Efectivamente esto puede verse claramente en la instalación de la universidad humboldtiana en Berlín. La construcción de un proyecto nacional, muy propio de la época, derivaba también

⁴² Hoy en día en Chile, por ejemplo, luego de una asumida crisis de la Educación Superior, las universidades del Estado, abogan por un cambio respecto de *trato* de las universidades públicas respecto del Estado. El año en que es escrita esta tesis se aprueba el legislar en materia de Educación Superior y por tanto aparece el controvertido nuevo *Proyecto de Ley para las universidades del Estado* en Chile. Piénsese que si se habla de *trato*, se habla de relaciones entre el todo y uno de sus órganos, se habla de modificaciones en la legitimidad y, desde ahí, en las consideraciones, subvenciones y desarrollo, convengamos que esto es, al menos, curioso.

en un proyecto de universidad. Cada vez que este proyecto original se fue alejando más del quehacer cotidiano de la educación superior, fue perdiendo sentido la universidad en su totalidad. Incluso más, para los autores, sin proyecto nacional no habrá universidad pública. Es pertinente la pregunta de si acaso la búsqueda que hoy hace la universidad, ciega, nostálgica e irreflexiva, de aquel proyecto, será lo que provoca la imposibilidad de definir su propio proyecto (De Sousa, 2005).

Queda entonces el Estado cada vez más lejos, además en el tiempo va a ir cambiando, justamente, su trato con la universidad, en ocasiones decidiendo reducir su compromiso burocrático, político, económico, en otras, ampliando también los requerimientos que le hace. Es decir, se hace notar cuando opera como una lógica de reducción/control o cuando opera como una lógica de exigencia/demanda. Los países industrializados tienden a mostrar todavía un deseo por mantener una estrecha relación entre universidad pública y Estado. En los países menos industrializados, particularmente en Sudamérica, el Estado deja en una cierta deriva a *su* propia universidad, la cual, aun siendo pública, en esta deriva se acerca como concepto y como institución lentamente a entregarse al mundo privado. Peor aún para esta universidad aún pública, pues ahora deberá enfrentar una competencia desleal, en la cual se encuentra con las universidades privadas que se presentan como entidades ágiles, eficientes, programadas, adaptadas, sustentadas y con una lógica que acomoda muchísimo a los modelos neoliberales de la educación, mientras que la universidad pública debe luchar, con su propio sello a cuestas (que pesa, pero que no querrá perder) y con la burocracia y todas las delimitaciones que el propio Estado le impone. Esta competencia entre entidades de Educación Superior, es una pelea que la universidad del Estado preferiría no dar, pero no puede evitar al habitar en el mismo territorio que el mundo privado de la Educación Superior. En este proceso, 'insospechadas continuidades avanzaron subrepticamente entre las rupturas manifiestas' de manera tal que: 'la crisis institucional fue el resultado de que se

condensaran en ella el agravamiento de las otras dos crisis, la de hegemonía y la de legitimidad' (De Sousa, 2005).

Una lógica en la que pareciera sí encontrar sentido Derrida, tiene que ver con analizar el rol, la posición y el *espíritu* del trabajo. Entiende que hay muchas formas de llevar a cabo un trabajo, como una función, sin lo que podríamos entender como una donación de sentido. La ejecución del trabajo, simboliza aquellas acciones que tienen una finalidad clara y que no tienen otro tipo de sentidos que la tarea misma. Todo lo contrario a lo que se está entendiendo y promoviendo en este escrito, como acto formativo. Sólo algunos trabajos tendrían esa condición, una buena mayoría son productivos y puede generar una obra, pero sin producir algo más allá de la obra. Esta es otra vertiente discursiva entre universidad-sentido-trabajo, pues para Derrida es precisamente el hecho de que el trabajo dentro de la universidad sea performativo (o deba serlo) lo que constituye una diferencia de sentido, para el individuo, pero sobre todo para la institución. Desconocer esa condición es amputar a la universidad y convertirla en una fábrica. Olvidar que aquello que la universidad hace en cada uno de sus movimientos es (o debe ser) performativo, es también una falta de responsabilidad. Si cada movimiento es performativo, entonces se asume que produce algo, hace, como dice Derrida, *advenir un acontecimiento*, sin que haya necesariamente una obra (Derrida, 2002).

El acontecimiento tiene alguna relación más o menos directa con la verdad, con algún tipo de verdad o incluso con una nueva verdad. Asimismo tiene relación con el lugar, pues el acontecimiento declara, casi denuncia, un lugar en el que ocurre, en que acontece. Por otra parte, tiene una tercera relación significativa y es con lo desconocido, con lo inesperado, en cierto sentido, su carácter de acontecimiento le da la condición de emergente singular y como tal, deviene novedad. Para Alain Badiou, el llamado filósofo del acontecimiento, esta novedad consistirá en la admisión de que hay una ruptura de las cosas, estableciendo un tiempo que también es singular, a partir de esa declaración del tiempo da

existencia (Badiou, 2003). La lógica del acontecimiento, para lo que viene trabajando este escrito reviste importancia en la medida que otorga una salida a la cuestión de la imposibilidad. Si como está relacionado con el ad-venimiento, entonces permite alejarse del intento de predecir lo que ocurre y acercarse a la generación de escenarios que permitan producir lo imprevisible (Leveque, 2011). Antes se habló de maestro-repetidor en el escenario de la universidad, como institución de tradición genera espacios para la re-producción, es decir, la repetición de presentaciones, discusiones, actividades, programas, cursos. Generar espacios para aquello que acontece privilegia en cambio una relación única, que está lejos de la repetición y que además apunta al rescate de aquello que inicialmente pueda ser considerado como una rareza. Introduce la idea del azar, de la ruptura, de la transgresión y de lo que no se debiera permitir. El acontecimiento es siempre irreverente, de su lugar y de sí mismo, aparece de manera inesperada, pero es bien recibido (“una singularidad universal”). El acontecimiento tiene una valiosa cualidad y es que puede enfrentar el vacío (o el riesgo de la pérdida) de sentido. En tanto singular, tiene la posibilidad de ir a alojarse al lugar del sentido, que es aquella construcción intersubjetiva. Si se encuentra en ese lugar, como verdad potencialmente extensible, se ofrecerá como un camino frente al vacío.

Ahora hay espacio entonces para la pregunta: ¿La universidad moderna abre un espacio para la generación de productos (obras) sin la expectativa de la llegada de ciertos acontecimientos? O bien se podría pensar que su trayectoria conceptual ha dejado siempre espacio para la generación de acontecimientos, es decir, genera escenarios y, sobre todo, un método de enseñanza y de investigación que está en la lógica del acontecimiento. En la forma más clásica de la universidad los acontecimientos son esperados y deseados hasta encontrarles, escapando de los poderes y el sometimiento externo; en la forma más actual, sometida a poderes externos, parecen más bien una excepción, pueden incluso arribar y no ser vistos, o bien en ocasiones ser una transgresión que también resulta poco visible.

Por una parte está la condición de performatividad, vinculada a la transformación, vinculada con el lugar que hoy ocupan las humanidades en la universidad. Al estar derechamente excluidas o bien marginadas al silencio, entonces casi no habría lugar para dicha transformación. Si no hay lugar, no hay sentido. Está la universidad plagada de los campos teóricos en los cuales, además de ser importante las obras, son cada vez más importantes las evaluaciones, las normativas, las evidencias. Es tanto el lugar que ocupan que puede llegar a pasar que lo performativo más que estar asfixiado, llegue a estar prohibido.

Parece ser importante mantener la distinción viva entre el profesar y la doctrina. Mientras el profesar está en busca de un acontecimiento, la doctrina más bien sería una forma de sostener una afirmación. En esta distinción no hay una negación sino que una complementariedad. La acción pedagógica efectivamente implica profesar una doctrina, pero precisamente el hecho de que sea una forma de profesar con una pretensión de potencia performativa, puede llegar a ser enseñanza y se aleja de ser un tipo de adoctrinamiento. Si el profesar contiene una especie de compromiso público, entonces se mantiene el principio incondicional de la universidad (Derrida, 2002).

Habría, como ya se anticipaba, una relación entre el decir, el dominio de lo público y el sentido, todo relacionado con la trayectoria de la universidad moderna. En la instalación de la universidad moderna, se ha instituido el decir como una práctica: un decir desde la universidad y hacia la sociedad, lo que constituye de hecho el espacio público y también constituye a la universidad misma. Todas las universidades modernas en un inicio son del Estado y como tal asumen la responsabilidad de crear un discurso que tenga un carácter público (que en cierto sentido está garantizado ya) y que sea publicado, es decir que vaya en vistas a llegar a una sociedad que es externa a la universidad. Con el paso del tiempo, particularmente en el siglo XIX y sobre todo la primera mitad del siglo XX, la universidad pareciera requerir una lucha por mantener el discurso público dentro

de la universidad, entonces se busca un permanente contacto con la sociedad para seguir con la tradición de disponer de un discurso público y publicado, pero también un interés porque aquel discurso habite y tenga su impacto dentro de la universidad. Muy probablemente el intento revolucionario de mayo del '68, tan importante para el porvenir de la Educación Superior y los movimientos sociales asociados, pudiera también ser interpretado como que, en su origen, había una desazón por el convencimiento de que aquel discurso público ha dejado de habitar la universidad. Iniciaría con ello un tercer periodo aquí descrito donde se revierte aquello que ocurre al momento de la instalación de la universidad (pública) moderna y es que habría un intento (y sólo por algunos miembros de la universidad) de mantener un *decir público*, primeramente, dentro de la universidad. El decir públicamente, denuncia Derrida, ocurre sólo dentro de la universidad, le parece por cierto que aquello no es suficiente ni sostenible (Derrida, 2002). Sin embargo, pudiera ser que no tenga que ver con un desinterés en que ese discurso salga de las fronteras de la universidad, sino que como institución nos encontramos en un paso cada vez más atrás, que es tratar de hablar de aquello dentro de la universidad, lograr primero un decir públicamente dentro, para luego –en la esperanza- dejar de estar atento al interno y salir fuera de la universidad a un espacio externo a decir públicamente. Es importante, de nuevo, la diferencia entre el *decir públicamente* (en un lugar público) como lugar dónde se habla, respecto de *decir públicamente* (lo que se dice) como cualidad de aquello que se está diciendo.

En relación al sentido tendremos entonces, si quisiéramos hacer una síntesis de este recorrido: 1) la universidad humboldtiana de inicio, busca su sentido en el instalar un discurso público en la sociedad. Perderá sentido ontológico, pero también estético, si no lo logra, si la sociedad lo rechaza, si las otras condicionantes de lo social no lo permiten; 2) la universidad moderna en Europa pierde su sentido ontológico y su capacidad de sensibilidad, en el momento en que se industrializa, hiperteoriza, hiperespecializa y sobre todo cuando se abre a la profesionalización. Pierde sentido pues abandona el decir

públicamente fuera de la universidad y se pone, por el contrario, al servicio de...; y 3) la universidad actual, post mayo del '68, que se auto declaró en crisis de sentido, pues ha perdido su lógica y orientación, quedando a expensas de un modelo neoliberal, de un mercado que pretende des-instituir procesos de tradición e instalar nuevas lógicas *eficientistas*, provocando que los únicos esfuerzos por una donación de sentido, sea tratar de hacer sobrevivir al menos, el discurso público dentro de la universidad. Existe igualmente una esperanza de un mañana llegar a proponer de nuevo un discurso público fuera de la universidad, pero como una realidad escasa, particular de algunas universidades, por lo general dentro de las instituciones del Estado y muy poco en las instituciones privadas. Además, todo lo anterior, restringido a las cada vez más marginales facultades y unidades académicas de las humanidades.

Estas dificultades que se han identificado y su articulación con el sentido, tienen además un correlato concreto en la escasa valoración que va teniendo la experiencia. En desmedro de ella, aparece la cultura de evidencia y de la eficiencia como lógica de operación, pero sobre todo, de toma de decisiones dentro de la institución universitaria.

Bien vale la pena aprovecharse de la aceptación que hace Derrida de lo oscilante que es el discurso de la posibilidad/imposibilidad de una universidad autónoma y soberana. En ocasiones esto es malentendido como una irritante ambigüedad respecto del propio discurso. No obstante, no es lo mismo si se asume lo que plantea el autor respecto de la acepción del *quizás* de esta universidad. Lo establece como una universidad por-venir, haciendo una importante diferencia con la universidad del futuro (En la del por-venir está lo impredecible, mientras que en la universidad del futuro, está el plan que ella misma, como institución, no ha generado y, por lo demás, es del todo predecible). El sentido estaría no precisamente en la garantía de que efectivamente está por venir (de hecho si se analizan las condicionantes económicas, burocráticas y administrativas, más bien nos podríamos inclinar a decir que *no* está por venir),

sino más bien en un suponer que está por pasar y que puede ocurrir que haya una universidad soberana y, como tal goce de cierta libertad, autonomía respecto de los poderes y cierta intención de situarse respecto de sí misma y de la sociedad. Una universidad, dice Derrida, como siempre debió haber sido (y como parece que nunca ha podido efectivamente serlo), que parte por su adentro y específicamente por aquello que se llama “humanidades” y que produce, pero no a través de registros de saber –paper- sino que por medio de un habla performativo permanente (Derrida, 2002). ¿Cómo podría resultar útil el asumir una oscilación entre la posibilidad/imposibilidad de una universidad libre? ¿Es acaso abandonando la presunción de ser universidad pública y aceptar simplemente este *quizás* que se ha propuesto? La noción de sentido puede traer consigo una luz, en el entendido que puede estar ubicada en el cuestionamiento, en la búsqueda y no en el logro. Precisamente la lógica afirmativa del pensamiento neoliberal instalado en las instituciones, particularmente en la Educación Superior, ha subsumido la propia crítica y le sugiere una evaluación en función casi únicamente del logro. La lógica en cambio intencionadamente performativa, ubica el sentido en la pregunta y no en la respuesta, en el valor respecto del impacto de la obra y no en su productividad asociada. Deja de ser importante si es que la universidad libre, soberana, está efectivamente por venir o no y adquiere sentido la actitud crítica respecto de sí misma y en todos sus niveles, en su autoridad y autorización, en todos los lugares, en su núcleo, en sus márgenes y en su exterioridad. Una universidad imaginada, precisamente gracias a que se está imaginando legítima y permanentemente.

¿Es esta una salida posmoderna? Es acaso un abandono de la lucha o contiene lo que se ha llamado como “contraofensiva interventiva”, para la generación de obras que en cada una de sus intenciones tiene algo de reapropiación política jurídica y económica (Del consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. 2008). Si es una mantención de la disputa, entonces estamos donando de sentido a la posibilidad de suponer (el *quizá*, el *cómo sí*) y de

imaginar. Si ya no podemos imaginar, entonces no hay sentido y todo se ha perdido.

De Sousa propone estos términos de un modo más declarativo aún, probablemente adscribiendo a una lógica que sostiene una intención de performatividad con sus escritos. Habla derechamente de la transformación de la universidad pública y del recuperar su participación directa en la determinación de los modos a través de los cuales la sociedad se hace cargo de sus problemáticas. Los problemas que lee este autor, en su análisis de la contingencia, son siempre fruto de la triangulación entre el Estado Nacional, la ciudadanía (en tanto sujetos) y la universidad pública. Su insistencia, que podría ser leída como una diferencia con Derrida está en la enunciación de su propuesta, más cerca de la posibilidad que de la asunción de imposibilidad. Declara la necesidad de una globalización contra hegemónica de la universidad, que debe además ser considerada como un bien público⁴³ y no tiene ningún reparo en insistir en la idea de que la Universidad debe asumir su responsabilidad social. La triada que considera estaría problematizada en la dificultad (pero también necesidad) de conciliar el Estado como Nación, con los individuos como ciudadanos y con la universidad en tanto pública (Del consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. 2008).

El proyecto de universidad para De Sousa y desde ahí su producción de conocimiento, investigación, extensión y otros asociados, apuntarán siempre a la democratización de lo que considera un bien público:

(...) La generación de nuevos perfiles profesionales a partir de concentrarse en la cuestión de la legitimidad y no de la hegemonía; la presencia de las funciones de formación de grado y posgrado, investigación y extensión y la defensa de que la integridad de estas tres

⁴³ Nótese que en Chile, incluso la Educación en términos globales se ha llevado a un cuestionamiento, a veces de parte del gobierno de turno (en aquella ocasión un gobierno de derecha), respecto de si es o no un bien público o de cuando el mismo gobierno llegó a afirmar que se trataba de un bien de consumo.

funciones es requisito de existencia de la universidad (...) La búsqueda de legitimidad por las vías del acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes; vinculación universidad-escuela pública (De Sousa Santos B., 2004, pág. 49 citado en Del consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. 2008)

La posición que se tiene respecto de las condiciones de posibilidad de este tipo de universidad pública responsable, son precisamente lo que hace que haya diferencias entre los distintos actores (y pensadores) de la universidad. Ahí estaría el sentido o el sin sentido del asunto.

¿Es acaso en los cambios que ha tenido la relación con el Estado donde ha perdido su sentido? Ya ha sido planteado cómo en los momentos en que se instala la universidad moderna como concepto, a través del proyecto de Universidad de Berlín, muestra el mejor momento de la relación entre universidad y Estado. El proceso humboldtiano tenía bien claro cómo debía instalarse una lógica a través de la cual el Estado no era la entidad subsidiaria de la universidad, sino que derechamente formaban parte de un plan conjunto, una lógica dialogante y una sintonía respecto a cómo formar ciudadanía. En el desarrollo en Europa esto se irá masificando e instalando durante siglos como el modo a través del cual el Estado debía apoyar la fundación y lo fundante de los establecimientos de Educación Superior. Las universidades en el resto de Europa que se actualizaron en base a este modelo y otras que se inauguraron en base a esta lógica, mantuvieron al Estado como un aliado. Es el desarrollo tecnológico, dentro y fuera de la universidad, además del crecimiento sostenido del empresariado (*tecnicista*) alrededor de la universidad, el que desata una primera crisis la primera mitad del siglo XX. Esto desencadenará una ruptura en la relación, que se declara del todo con mayo del '68 como proceso de revolución. Aquella resistencia era también una resistencia a que la universidad quedara por debajo de los intereses estatales, que ya se vislumbraban como parte de un modelo todavía mayor que era el capitalismo. Esto servirá para generar una reacción en cadena en Europa, pero no

una suspensión del terrible avance de la relación entre universidad y Mercado, donde el Estado hace parte de una suerte de puente, o en ocasiones, derechamente es el escenario. El Estado, por medio de sus universidades (y esto se ve por sobre todo en Latinoamérica) no tiene problemas en estar privilegiando el cultivo de una clase burguesa y distinguida. Ya viene ocurriendo desde fines del siglo XX y lo que se puede apreciar en la actualidad es también bastante evidente⁴⁴. La universidad es una especie de aparato paraestatal que no tiene gran importancia como entidad reguladora de los saberes o de la producción simbólica que genera. La pretendida “responsabilidad social” queda relegada a las humanidades que ya, en sí mismas, están a su vez relegadas además respecto del resto de la universidad. El Estado va tomando distancia y va apareciendo un cierto empresariado del saber, el que va tomando responsabilidad en la educación Superior. En países como Chile de hecho, varias universidades (por no decir la gran mayoría) están derechamente de espaldas al Estado, ni para estatal ni nada, formando parte de lo que sería la privatización encarnada de la Educación (Ripalda J.M. 2013).

La misma intención de la universidad de resistir, sin condiciones, puede provocar de hecho que se encuentre de frente con el Estado y sus propias pretensiones, aun siendo la universidad una entidad pública en algunos casos. La dificultad se encarna en la propia traba administrativa de quién es más parte del gobierno, el Estado o la universidad estatal, distinción que por lo demás resulta absurda. Entra en juego entonces otro desarticulador de sentido que tiene que ver con lo enajenante que resulta estar dentro, de frente y en contra del Estado, todo al mismo tiempo (Villavicencio, 2012).

Una vía para continuar la reflexión sobre la posibilidad de esta institución -y su sentido-, nos lleva hacia la noción de defensa de la universidad: ¿De qué debe defenderse la universidad?; ¿Cuándo su propio *cuidado* se transforma en un principio de no contaminación (propiciando su enajenación)? Al respecto Derrida

⁴⁴ Para mayor detalle véase, por ejemplo, Brunner J.J. 1986; 2011.

sitúa acá el concepto de inmunidad. Plantea, nuevamente a propósito de la idea de profesión de fe, una inmunidad absoluta, que por lo demás debe ser defendida, reafirmada constantemente, pero al mismo tiempo, toma atención sobre cómo aquel tipo de defensa radical también puede llevar, al otro extremo, de una especie de autoinmunidad que la aleje, como entidad, respecto de su exterior. Esta reivindicación, para el autor, no debe ser conseguida sólo a través de un decir, sino sobre todo a través de hechos, o mejor aún de acontecimientos (Derrida, 2002).

La donación de sentido a la universidad es entonces un acto de fe. Por eso se vuelve tan importante la consideración de que el enseñar es una acción del profe-sar. Sin embargo, es muy importante mantener viva la distinción entre el profesional y el profesar. De hecho muy importante es considerar que no todo profesional profesa y más aún que no todo profesional es un profesor. Incluso en términos derridianos no todo profesor lleva a cabo el acto mismo de profesar. Esto se torna vital, pues se ha hecho hincapié además en los efectos de pérdida de sentido que provocaría la profesionalización de la universidad: la sobre atención por los procesos productivos de la enseñanza orientada a la ubicación en el mercado laboral por sobre todo, la hiper-especialización que esto conlleva; la materialización de proyectos formativos basados en la evidencia y en la eficiencia, entre otros aspectos ya citados. La idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir⁴⁵.

Ya se han mencionado algunos aspectos que intentan encuadrar el tema del acontecimiento, que sin duda, además de importante, sigue siendo complejo. Para el caso de la universidad, están por una parte los ámbitos y efectos intencionadamente transformadores (performativos) y por otro lado, los que pueden advenir como acontecimientos. No hay garantía que un deseo

⁴⁵ Derrida, 2002, pág. 48.

performador devenga en acontecimiento. Para aquellos que se generan desde la universidad, debieran tener su orientación hacia y contra la institucionalización del poder (siempre presente) y no solamente como un efecto de luz. Tanto así, que Derrida llega a establecer lo que se podría leer como un lugar del acontecimiento, que se gana precisamente por aquel atributo de estar contra el poder, si no se está contra el poder, el acontecimiento no tiene lugar y entonces no se queda, pasa. Es un acontecimiento porque es capaz de sorprender a lo establecido respecto del saber. Tampoco está al servicio de un proyecto singular de un sujeto revolucionario dentro de la universidad, en esa línea, no se parece a nadie más que a su propia lógica de performar. No es capaz de garantizar la transformación a través de su instalación, lo único que garantiza es su propio lugar, su propio acontecer. Si no gana ese lugar, si no adquiere su condición de sorprender, entonces no acontece nada, es sólo parte de lo que el propio orden y control permite, como tal es el despliegue de lo posible. Incluso para Derrida esto es equivalente a algo que no ocurre. Si en cambio perturba y performa, entonces va más allá del horizonte permitido, aunque sea en el proponer, irrumpe. Igualmente el autor admite que aun cuando hay performativo, lo que propone un acontecimiento no puede ocurrir, lo que ocurre pertenece al dominio de lo posible, es decir, no ocurre en todo el sentido del término –he tratado de demostrarlo, lo imposible es lo único que puede ocurrir- (Derrida, 2002).

¿Es este el sin sentido? Pues pareciera que la hipótesis de Derrida es del todo aceptable: las humanidades, la universidad, la deconstrucción tiene cierta incondicionalidad, más allá del logro de una soberanía. Queda más bien claro que lo afirmativo/performativo es una lógica que tranquiliza a la universidad pues refiere a cómo opera en su interior, inaugurando una eterna tensión entre el afuera y el adentro, que en sí mismo tiene sentido, pero no como institución universitaria en su globalidad. Esa frontera que se crea con la discusión acerca de esta particular tensión (del afuera y del adentro) es donde la universidad de trata de pensar. Para luchar por su ansiada soberanía interna y para resistir a las fuerzas extra

universitarias, todo en la lucha por su reapropiación que sí tiene sentido (Derrida, 2002)

Otra forma de acercarse a lo que se ha venido postulando como pérdida de sentido de la institución universitaria en su instalación conceptual de universidad moderna, puede estar en la relación con su propia independencia. Cuando comienza a generarse una resistencia de parte de los estudiantes y académicos en el mayo del '68, había un cierto diagnóstico compartido de que la universidad estaba alejada de la sociedad. La crítica era a una universidad demasiado instalada en la entrega de conocimientos teóricos (catedráticos) y su alejamiento del territorio (en ese entonces alejamiento de lo que se llamaba praxis). De alguna manera se estaba visualizando que la universidad se estaba entregando (o quizás era un evidenciador de que se había entregado ya) a un propio poder interno que ofrecía una visión demasiado tradicional de la enseñanza, o bien al poder externo del empresariado o incluso del Estado, en su intervención más genuina.

¿Pudiera haber en aquella feliz revolución una suerte de malentendido posterior? La rebelión exigía que la universidad saliera a la calle, estuviera en el territorio, se acercara a la praxis. La rebelión entonces pedía que la universidad estuviera más bien en su exterior y rechazaba de plano algunos de los interiores de la universidad, de los más tradicionales por sobre todo. Uno de los problemas es que esta institución superior que quiso estar fuera se encontró con el mundo burocratizado, institucional y, peor aún, empresarial y todas sus lógicas y procedimientos. La rebelión empujó a la universidad fuera de sus fronteras, quizás sin conciencia de que ahí afuera dominaba otro plan, otra liberalización, la del mercado (Ripalda, 2013). Hoy en día, pasa algo similar con el externo y el interno a propósito de la distinción *vinculación con el medio*, que para algunas sub-entidades de la universidad tiene que ver con la vinculación precisamente con el mundo empresarial y burocrático, por tanto estableciendo además canales de relación y colaboración corporativas. Es esta una de las implicancias más gravitantes, pues no se trata de un choque de culturas, sino que un cambio de

cultura a partir del cambio de las relaciones que se establecen entre sistemas. La universidad tiene la costumbre de ser adaptativa como institución, sobre todo cuando se relaciona con un mundo externo a ella, tiende a amoldarse a los tiempos, a las realidades, a las necesidades, pero también a hiper adaptarse a los poderes, a las decisiones, inclusive a las lógicas individualizantes de nuestro sistema. Ese es un grave problema de esta universidad, que no sólo puede ser tomada, sino que además es tremendamente vulnerable, precisamente por el tipo de relaciones que establece. Para otras entidades internas de esta institución, la vinculación con el medio son los medios de comunicación, la forma en que el saber científico, propio de la universidad, se hace presente frente a la sociedad no instruida. Esto también establece cierto tipo de relaciones, fundadas en la entrega de verdades y la capacidad de anticiparse al futuro a través de la ciencia, la investigación y la academia que lo propicia. Las humanidades, de nuevo marcando una diferencia, debieran ser aquellas sub-entidades que comprenden la vinculación con el medio, en un contacto directo –lo más puro- de la universidad en tanto intención, con el territorio. Muchas veces ahí, como efecto contrario al anterior, es la población la vulnerable, a esta universidad que pretende escuchar a través de sus “disciplinas humanas”, pero corre siempre el peligro de atropellar mientras está tratando de dar escucha.

Las humanidades, por su parte, tienden a sufrir una adaptación -a veces excesiva- frente a las condiciones en que ocurren ciertos cambios en la sociedad que aloja a la universidad. El costo de esta no adaptación implica algo muy parecido al desaparecimiento. Los modos a través de los cuales se ha legitimado el saber obligan a las humanidades febles, a acercarse muchísimo a las ciencias positivas (mal llamadas ciencias duras), más allá de sus formas, en su producción general de conocimiento. Aquellas que no ceden en este acercamiento y mantienen su *imperfeción* crítica, corren el riesgo de ser muy poco consideradas en la acreditación, en las convocatorias, en los financiamientos, en los proyectos de investigación legitimados interna y externamente (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Las reformas de Educación Superior, primero en Europa a partir del proceso de Bolonia y luego con el paso del tiempo en el proceso bajo el nombre de Tuning Latinoamérica, pudo haber hecho algo al respecto, quizás sí lo hizo. El hecho es que a esta universidad post década de los '70 que estaba por todos lados empujada hacia su exterioridad, se le proporciona ahora una plataforma de hiper relación, entre sí mismas (el primer gran lema de las reformas de Educación Superior aprobadas por el consejo de representantes, en Bolonia 1998, era justamente la posibilidad de relación entre las universidades) y de la llamada internacionalización, a un costo todavía más grave: su cada vez más eficiente homogeneización. Para el caso de varios países que venían ya de una crisis importante de identidad –tanto en sus versiones intra institucionales, como en aquellas inter institucionales-, el proceso iniciado en Bolonia poco podía modernizar algo que para muchos ya estaba en la ruina (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Las reformas de hecho lo que hacen es intentar (y lograr) darle una orientación a la búsqueda que las universidades debían hacer en su medio externo. Si la universidad debía salir de su intra y debía en su exterioridad encontrar relaciones nuevas que dieran vitalidad: el proceso de reforma dirá con quién se establece dicha relación. Ahora bien, como eso implica ciertas relaciones que sirvieran a todas las universidades, por muy diferentes que sean en términos de historia, tradición, origen y sobre todo lugar, entonces hay un solo candidato a relacionarse perfectamente bien con todas: El mercado

El problema de esto no sólo está en su excesiva adaptación, como ya se indicó, sino que la reforma, sin o con querer (cuestión que requiere todavía otro tipo de análisis) termina por hacer lo contrario de lo pretendido con la universidad. En vez de conectarla con el exterior logra aislarla en una relación con el mundo empresarial y todos sus mecanismos orientados a la productividad (bajo reglas de competitividad y crecimiento), ni siquiera estableciendo una diferencia, sino que

como otra empresa más (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Otro elemento más que se asocia a la pérdida de sentido, que de hecho, tiende a ser un agente, una señal de inserción social y también un factor de salud mental, es la relación que el sujeto establece con el trabajo. Normalmente el trabajo es visto como un articulador de sentido, como un referente de sentido y en el espacio particular de la universidad también hay algunas relaciones y elementos que se pueden considerar como parte del análisis. En primer lugar es una institución, es decir, sus trabajadores operan como en cualquier otra institución y pertenecen a ella, pero en otro sentido la pertenencia se pone en conflicto y se resisten a su propia institución. Los trabajadores asociados al cuerpo docente, de hecho, no son los únicos que ahí trabajan, puede haber varios otros que no son precisamente los docentes, pero no por ello pierden su condición de trabajador. Frecuentemente la relación que tienen los trabajadores con su propia institución está vinculada más a la defensa (reclamos) de sus derechos, que a la posibilidad de diálogo permanente, es decir, la lucha de los trabajadores tiene mucho que ver con la posibilidad un *llegar a decir*. La universidad, en rigor, -aunque hoy en día haya realidades muy variopintas en esta línea-, es un lugar del decir (derecho y fuerza del decir como práctica histórica), un escenario que se ha caracterizado por ser el espacio donde las cosas se dicen: se habla de propuestas, se imagina y se experimenta un tipo de relación con el saber. Esto permite que ocurran dos aspectos, conectados por cierto: Primero que haya una forma de pertenencia a la institución y por tanto una relación con el trabajo que es bastante diferente del común, pues mientras en otros lugares hay que ganar espacios para el decir, acá debiera estar garantizado, incluso exigido. Esta relación con el trabajo produce sentido, dona sentido a la experiencia de una colectividad, pero también aumenta una tensión de inquietud y atención, sobre aspectos de la propia institución. Segundo, tiene un impacto en la propuesta que la universidad misma tendrá respecto de los poderes que la asedian, pues la posibilidad/necesidad del diálogo es una forma de revisar aquellos poderes, su operatoria y la fuerza con la que

oprime. Luego, esta forma de decir, de plantearse, tiene también la particularidad del diálogo, porque enfrenta, en ocasiones, a puntos de vista diferentes. La universidad debe producir el acontecimiento del que se habla, luego a través del diálogo, poner en circulación aquel acontecimiento, justamente gracias a que como institución, de manera bastante particular, tiene voz. Las particularidades acá mencionadas de la universidad, hoy aparecen sólo como una potencialidad, no son puestas al servicio de la reflexión acerca de la función social de la universidad (y por tanto del sentido). Por ello es que si no hay uso de aquella fuerza y es sólo una potencialidad, existe el riesgo de que caduque como posibilidad, pero por sobre todo, existe el riesgo de que al no estar en uso dicha potencialidad, se transforme derechamente todo el sentido de la institución. ¿Cómo se explica entonces el hecho de que dicha potencialidad no esté en uso? ¿Son sólo las condicionantes internas/externas de la universidad las que la inmovilizan? Para tener presente esta condición, debe también estar presente su complejidad, porque para que la universidad se active en esta línea, se requiere de participación de los académicos; condiciones laborales para su ejercicio; una aceptación de parte de sí mismos -en tanto actores (responsables) sociales-, pero también de sus autoridades; y, al menos, la posibilidad de generar un discurso que sea articulador de sentido.

Otro paso en el rastreamiento del elemento estético, sentido, dentro de la configuración del concepto de universidad moderna, nos lleva hacia la temática de la memoria. Para Rojas, es movilizadora la hipótesis de que aquello que ha hecho perder sentido a la institución universitaria es el hecho de que se padece ahí una profunda amnesia, una pérdida de la memoria respecto de varios elementos. Un elemento olvidado, como suele ser en este tipo de análisis, es el olvido respecto de su propio origen. La universidad ha sido construida en base a la idea de corporación, que también (y suena mejor) es entendida como una comunidad, no una comunidad cualquiera, sino que una comunidad de estudiantes y profesores, orientados respecto de la búsqueda de la verdad. Esta hipótesis de la amnesia del origen institucional ubicaría hoy a la comunidad, aun existente, como en el olvido

respecto de qué es lo que dotaba de sentido al estar juntos y cómo eso se constituía en una forma de mirar que les era propia (Rojas, 2016).

Una forma de mantener entonces, en cambio, el sentido de la universidad, no estaría sólo en el extenderse, en el salir de su propia barrera y en la deseable relación con la comunidad/territorio. Puede estar en la extensión como entidad, bajo la idea de que no se ubique únicamente en el recinto hoy llamado universidad. Para Derrida esto es claro y establece que la universidad tendría lugar en todas partes donde pueda anunciarse. La universidad comprendida así, no sólo tiene otra lógica, sino que otro léxico (Derrida, 2002). Entender la extensión de la universidad, que hoy en día sigue sobreviviendo como uno de las tareas de la academia (aunque ha ido perdiéndose en el ambiguo concepto de “vinculación con el medio”), no sólo como un estiramiento de sus actividades hacia una población externa a la universidad, sino más bien como, derechamente, la posibilidad estaría en ubicar a la universidad en el afuera, lo que seguramente transformaría varios elementos, entre ellos, el sentido mismo de la institución. La universidad se disloca y con ello varios de sus supuestos. No debe ser esto entendido como un abandono de su lugar, espacio, hábitat o dependencias, sino como una forma de asumir una cierta responsabilidad, pero fuera de sí misma, escapando de su propio asedio y enfrentando aquello que su externo le quiere decir y pedir. Entiéndase esta dislocación, precisamente, como una alteración del sentido.

Diferente es todavía si anexamos acá el concepto de territorialización de la universidad, que, efectivamente, no tiene lugar. La universidad mantiene su escenario territorial y es ahí donde se ubican también ciertas oposiciones entre el adentro y el afuera. El adentro de la universidad está graficado a través de la imagen de la tradición (donde la tensión relevante es la autonomía) y el afuera de la universidad (donde se ubica la sociedad con sus diferentes versiones desde las más subjetivas y culturales, hasta las más administrativas y económicas). Estas oposiciones también dislocan a la universidad y provocan que por momentos haya

un exagerado interés por el adentro en desmedro del afuera y, en momentos, justamente lo contrario. El equilibrio nuevamente se aparece como un imposible, la tensión como deseable y el cuestionamiento como el ejercicio permanente. Hoy en día, muy diversamente del origen de la universidad moderna, del momento del *conflicto de las facultades*, o de la expansión de la universidad en Europa y, algo más tarde, en Latinoamérica, la diferencia entre la universidad pública y la llamada universidad privada, se hace cada vez más radical, generando incluso la posibilidad de hacer un análisis diferenciado respecto de sus condiciones. La universidad pública padece de endogamia, corporativismo, grupos de poder, sobre ideologización, entre otros. Mientras que la llamada universidad privada padece de adoctrinamiento, intereses económicos internos y externos, explotación laboral, entre otros. Sólo será entonces posible pensar esta universidad soberana desde el no-lugar que incluye al acontecimiento. La universidad sin condición es sólo posible de ser pensada ahí, con un movimiento de des-territorialización que tiene un costo y que se puede llevar a cabo bajo un ejercicio de permanente deconstrucción, una nueva topología del acontecimiento (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

En *El conflicto de las facultades*, Kant también se propone respecto de aquello que sería el adentro y el afuera de la universidad. El conflicto no es nunca sólo un conflicto interno. Para Kant la posibilidad de plantearse sobre el derecho de la universidad pasa justamente por delimitar bien aquello que se llama *Universidad* y por tanto clarificar qué está *dentro* del sistema universitario y qué se encuentra *fuera* de ella (Derrida, 2009) Un buen ejemplo de esto lo constituyen las sociedades científicas, que de alguna manera estaban vaticinadas ya en el escrito que describe el conflicto de las facultades. Transportado eso a la actualidad, opera como una profecía que declaraba cómo “sociedad científica” y “universidad” no son lo mismo a la hora de generar conocimiento. El mismo hecho de denominarla *sociedad científica* quizás impone el situarse fuera de la universidad, bajo el estatuto de estar *dentro* de la sociedad. Los centros de investigación no universitarios se preocupan por la generación de un tipo de saber, mientras que la

universidad profesa los varios tipos de saber al mismo tiempo que genera una enseñanza a partir de la producción y reproducción del conocimiento. Los primeros, a diferencia de la universidad, están supeditados a las estrategias socio-técnicas como le llama Kant y corresponde a un margen de la universidad, a un límite que la universidad no debe llegar. En la actualidad más bien parece que la propia universidad se ubica hoy en ese borde, de hecho algunas sociedades científicas, antes reconocidamente como externas, hoy se difuminan en sus límites con la universidad. El Estado, deja de confiar en sus investigaciones a la universidad y prefiere en ocasiones fiarse de los criterios, métodos y resultados de este tipo de estructuras (Derrida, 2009).

La declaración de la universidad que no es capaz de continuar su resistencia o el abandono del cuestionamiento para la posterior entrega a sus condiciones, que además sólo podría provenir de un territorio justamente académico, se parece mucho a un suicidio de parte de la universidad. Aun cuando esto no ocurre y aun cuándo de alguna manera se sabe que es parte de lo experimentan varias universidades públicas (particularmente en Latinoamérica), no se puede llegar a afirmar. Que la universidad puede dejar de ser, estaría incluso escrito en su propia constitución, continuamente está dejando de ser y genera movimientos de adaptación y desadaptación para sus constantes nuevas configuraciones. La universidad *podría dejar de ser* como fruto de la transformación de su naturaleza, fines y procedimientos (ex procesos). La universidad también podría no ser, así de simple. Ambas posiciones deben mantenerse como diferentes, para hacer aparecer ese “ser de otra manera” que reformaría su institución (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Por otro lado, habría alguna relación entre el sufrimiento y el sentido, esta vez en su dimensión más bien ligada al sentir (que al de existencia u orientación). La universidad, como toda institución, más aún en el caso de ser una entidad pública perteneciente a alguna nación industrializada, logra ser una institución que

genera bastante sufrimiento en aquellas personas que la constituyen. En muchas ocasiones esto tiene que ver directamente con la explotación o la precariedad laboral, pero el asedio a la universidad por la forma a través de la cual se adscribe, en tiempos modernos, está más bien relacionada al modelo por competencias, particularmente después de la *declaración de Bolonia* en 1999. Se instala una actitud positivista y marcadamente pragmática que favorece la dedicación al trabajo orientado al logro ¿Cuál logro? La búsqueda de co-responder a los criterios de homogenización, la internacionalización y por sobre todo la adaptación a las condiciones (administrativo/burocrática/económicas) externas a la universidad. Este es el discurso fácilmente reconocible en las universidades representado por un decir de este tipo: “estas son las condiciones en las que estamos, nos guste o no”, pues no nos gusta y no nos gusta que se hable como algo frente a lo cual no se pueda hacer nada. Sumado a todo lo anterior, o más bien, en re-presentación de lo anterior, tenemos también la forma en la cual se produce conocimiento y cómo este conocimiento se hace público: La *tiranía del paper* como se ha tratado en extenso en el capítulo II de este escrito. Este asedio se hace presente como amenaza de permanencia en la universidad para todo miembro del cuerpo académico. No habrá otra forma de resistir, permanecer, que no sea el cumplir. El mismo tipo de cumplimiento que se le exigirá a un programa para su acreditación, se le exigirá a un sujeto. Su no obtención, de acreditación a un programa académicos o de indexación por ejemplo a un sujeto a través de sus publicaciones, se encuentra cada vez más cerca de su propia validación. Todos sufrimos, así lo plantea Villavicencio agregando más complejidad, al momento de analizar ciertas condiciones del mercado que hacen prever, otro ejemplo, que la maestría no es suficiente como preparación y sabemos que en ocasiones tampoco la obtención de un doctorado garantiza la aceptación de un sujeto en la institución universidad. Aun cuando se consigan ciertos logros individuales, la permanencia y pertenencia a la universidad conlleva a cuestionamientos institucionales que no permiten la tranquilidad (Villavicencio, 2012).

Es innegable que otro aspecto que asedia a la universidad y que muchas veces tiene que ver con la forma a través de la cual se hacen presentes los poderes que ejercen presión sobre la institución universitaria, es el “manejo de los tiempos”. Se trata de cómo conducir el ente a partir del tiempo, o bien, cómo la constitución de una entidad, su forma de ser, su posibilidad de ser, está en cómo logra resistir a la cotidianidad del tiempo, también al paso del tiempo. Para Derrida, el tiempo (o como prefiere llamarlo: “*la hora*”) es otro modo, ficticio, de aquel “como si” de la universidad, por medio del cual se ordena la institución (Derrida, 2002). Es una forma permanente de contar el tiempo, puesto que cada una de las actividades son contadas, numeradas, registradas, pero también consideradas a través de la franja de horas⁴⁶. Desde el ya antiguo “cuarto de hora académico” hasta la fragmentación de los cursos y seminarios en horas, el tiempo opera. ¿Quién regula este tiempo? ¿Es acaso propiedad de alguna autoridad en particular? Podríamos llegar a argumentar que una cierta lógica de trabajo universitario ya trae en sí mismo una autorregulación. Otra especie de jaula que, por momentos, se transforma en algo tanto más importante que aquel uso particular que se le da al tiempo. Es para todos evidente que la cualidad de una hora no representa (al menos no siempre) la cantidad de una hora, sin embargo, el sometimiento de las actividades al tiempo no sólo está relacionado con un efecto coordinador, sino que con otras de las apropiaciones de la modernidad a las instituciones. Varias de las cátedras y otros ejercicios de la universidad medieval no tenían establecidos claramente los tiempos, es justamente este un factor que constituirá la universidad moderna y de la cual se verá constituida.

Siempre con Derrida, debemos insistir, como él mismo lo hace, en la importancia que atribuye a las humanidades, dejando entrever inclusive que aquel

⁴⁶ La consideración de las horas, en la actualidad tiene una nueva versión en relación a lo que se denomina crédito, que es para la regulación de la formación es efectivamente una medida alternativa a la hora, que considera igualmente un número, pero tiene una relación más variable. Un crédito representa un cierto número de horas en la formación, de las cuales además algunas podrán ser de carácter presencial y otras de carácter no presencial. El juego que establece el modelo por competencias es la constante traducción de horas a créditos en un nuevo ejercicio de la enseñanza.

valor de origen de la universidad moderna habita todavía ahí, aunque potencialmente. La literatura en particular, que es un eje clave en su teoría del acto de habla, es entendida por el autor como una entidad democrática en su forma de desarrollarse.

[...] me gustaría conectar esta problemática de la universidad sin condición con un voto, un compromiso, una promesa, un acto de fe, una declaración de fe, una profesión de fe que de manera original enlace la fe con el conocimiento en la universidad, y por sobre todo, en ese lugar de la autopresentación que llevará por nombre humanidades (Jacques Derrida 2005 pág. 52 Cit. en Villavicencio, 2012)

Las disciplinas que se enmarcan en las humanidades pueden lograr esa especie de “como sí”, que está muy ligada con la producción/creación de conocimiento en la universidad. Para Derrida, ya ha sido establecido, las humanidades tienen una tarea que está estrechamente ligada con el acto de profesar.

Muchas lecturas de la Universidad sin condición como texto, como declaración, como hito, toman atención respecto de cómo el autor cierra pidiendo que los lectores (los auditores) se tomen el tiempo, pero también que se den prisa en hacerlo, porque *no saben lo que les espera*. Ese tomar atención es a propósito de lo poco común -y al mismo tiempo relevante- que pueda ser que Derrida se permita dar cuenta de algún tipo de augurio. Sin embargo es también importante, sobre todo aun para este apartado, aquello que declara poco antes de esa enunciación final, puesto que se pregunta si lo que está planteando es inteligible o no (“*No sé si lo que digo aquí es inteligible, si eso tiene sentido. Se trata, en efecto, del sentido del sentido*” p. 79). El cuestionamiento del sentido no implicará la única resolución de la orientación de la universidad, ni tampoco las razones de la lucha. Es el permanente ejercicio deconstructivo acerca de los cimientos de la universidad donde la clave del sentido y, más aún, del sentido del sentido, son

sólo una manifestación posible entre las múltiples variantes de dicho ejercicio. Esto constituye la posibilidad de la universidad sin condición, en tanto se encuentra, como principio, por encima de sus propias condiciones (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F., 2011).

Nos quedamos entonces en la búsqueda permanente de las fuentes referenciales de sentido, con la mentada repetición año a año de lo que se hará. ¿Cuáles entonces pueden llegar a ser las únicas fuentes referenciales de sentido? Lo que nos hace sobre-vivir, lo que nos hace sensibles, lo que nos enfrenta a un sentir inquieto. Todo esto aparece muy probablemente en el encuentro con cientos de personas nuevas, con cientos de ojos blandos, cada una en la posibilidad (en el deseo, en la fantasía) de transformarse en una reciente fuente ocasional de sentido.

CAPÍTULO 5

Este apartado proviene de algunas preguntas que atraviesan el texto: ¿Dónde está entonces el *cuero* académico? ¿La universidad con *vistas* a qué? ¿El *sentido* de la universidad está en su incondicionalidad? Preguntas que operan como resultantes de una reflexión estética asociada a la trayectoria del concepto de universidad moderna. La operación de rastreamiento de estos elementos permite, ahora, disponer de una tesis, que muestra un posicionamiento singular, una responsabilidad respecto de cada una de las distinciones nuevas y también algunas otras hipótesis que promueven un abandono de la unívoca mirada tecnológica asociada a la institución de Educación Superior. La tesis que aquí se sostiene es que la crisis de la universidad moderna, mucho más allá que conceptual, es frecuentemente revisada desde un ordenamiento marcadamente epistemológico, político y ético. Un recorrido filosófico y estético en cambio, proporciona otras condiciones -y una cierta incondicionalidad-, para revisar la crisis de la universidad como institución y un consecuente enfrentamiento a esta llamada crisis, que estaría más bien posicionado en los márgenes que en su núcleo, que revitaliza el valor de las humanidades y que propone una mirada relacional más abierta, analógica, pero igualmente política.

El presente capítulo recorrerá una de propuesta declarada de análisis del modo a través del cual se hace presente hoy, el recorrido que ha atravesado la instalación del concepto de universidad moderna, recogiendo lo extraído del rastreamiento de los elementos estéticos de los capítulos anteriores. Se ponen al servicio de esta propuesta además tres ulteriores elementos, que son *comunidad*, *territorio* y *transformación*, a modo de estructurar la presentación. Sin embargo, en ocasiones se presentan imbricados en el análisis como una forma de aceptar la complejidad del problema, pero también en el respeto por la propia singularidad de cómo opera la universidad pública y, más aún, el escenario singular de la Universidad de Chile, contexto en el cual nace y se deshace esta investigación.

Comunidad: Aquello que nos pone en común, para un otro

La forma en que son comprendidas las relaciones, de alguna manera, deja entrever una posición respecto del ser. Existen posicionamientos ya declarados, oficiales, que condicionan la forma a través de la cual comprendemos las relaciones, particularmente las relaciones humanas. Es medianamente popular, por ejemplo, que se piense que las relaciones son extremadamente contingentes, sobre todo con la *sobre epistemologización* que sobrevino junto con los años '90, particularmente en las Ciencias Sociales, donde todo registro tenía que ver con las condiciones externas sobre las cuales se accede al conocimiento. Todo era lingüístico, todo era responsabilidad del observador, todo era posible, todo era una narración. En síntesis, las relaciones terminaron también por ser entendidas como contingentes, como una expresión de aquello que está ocurriendo sólo ahí, de alguna manera sin origen, sin materialidad, donde no hay nada más que un significado.

Entonces, la hipótesis que aquí se trasunta es que la forma de dar cuenta del ser humano, es a través de una declaración acerca de cómo considera las relaciones humanas (para algunos las relaciones inter-personales) y ello puede, además, variar en el tiempo y según las circunstancias. Una postura por ejemplo, también respetable, es adscribir a la idea de que todas las relaciones son, en el fondo y siempre, conflicto. Esto traería consigo una cierta preocupación, pero por sobre todo una atención a la forma en que cada uno se sitúa frente a ese conflicto. Imaginar además la relación como un permanente conflicto trae consigo una cierta responsabilidad, pues quienes forman parte de esa relación están invitados a enfrentar (o no) aquel conflicto. Otra posibilidad, distinta a pensar que las relaciones son del todo contingentes, es sostener que las relaciones están pre-determinadas, es decir, que “hagamos lo que hagamos”, parte de lo que ocurrirá ya está escrito. Una buena fuente de esto lo aporta la *biologización* de las relaciones humanas (la ciencia al servicio de la predicción) y, otra, igualmente

importante, es aducir a que mucho de nuestra predeterminación está en la *naturaleza humana*. En cualquier caso, declarar que no hay futuro, sino que hay presente que habla de lo que se viene, es al menos incómodo para varias escuelas dentro de la filosofía y otras disciplinas que se acercan a la pregunta por el ser.

La posibilidad que acá desarrollaremos, en efecto, sólo como otra posibilidad, es considerar a las relaciones humanas como un lugar, que más que estar pre-determinados, o más que pura contingencia o más, incluso, que conflicto, son un misterio ¿Qué quiere decir que las relaciones sean un misterio? En primer lugar es una propuesta que abandona la pregunta por el origen de los acontecimientos o, en términos estrictos, es adoptar una lógica según la cual no es fundamental la causa de los fenómenos, cuanto sí lo son los procesos que lo producen. En segundo lugar, una dosis de misterio abre la puerta a pensar en el retorno de una cierta materialidad que podría estar presente en las relaciones, más allá de un observador, de un constructor de la realidad y más allá de nosotros mismos: Misterio sería entonces también sinónimo de una materialidad posible. En tercer lugar, es la aceptación (con la nostalgia científica que eso implique) que habrá siempre un componente de un fenómeno que nunca, bajo ninguna condición, será posible de abarcar y comprender en su totalidad. Nótese que este tipo de aceptación se tiene frente a fenómenos de alto alcance o de alta popularidad. Por ejemplo se asume cierto misterio en el trabajo científico que analiza los movimientos de la tierra (no se puede jamás predecir del todo los sismos y terremotos, aun con todo el avance tecnológico), pero se asume también cierto misterio, por ejemplo, en la modificación permanente que tiene el universo (frente a este misterio, sin embargo, ninguna ciencia se angustia tanto con la constatación de que hay una buena cuota de desconocido). No obstante o más bien, contrariamente, en nuestras relaciones más cotidianas, en nuestras problemáticas más domésticas, asumimos una cierta omnipotencia y nos cuesta aceptar que todas nuestras relaciones, circunstanciales, permanentes, populares, domésticas e imaginadas, todas estén habitadas por el misterio.

¿Qué implicancias tendría el asumir esa cuota (leve o fundamental) de misterio en nuestras relaciones? ¿Cuánto podría cambiar el foco de nuestro análisis en cualquier investigación si topamos con una *tosca*?⁴⁷

Ser capaz de abandonar la lógica de que se puede tener una comprensión total de las relaciones, fruto de la aceptación de que hay un misterio, es un acto de humildad. Implica aceptar que no se podrá acceder a la experiencia en su totalidad, así lo asume una buena parte de la filosofía clásica y contemporánea; desde ahí, es que se propone imaginar otro tipo de acercamiento que está más relacionado con la creación, la invención, que con la producción o el descubrimiento. Para la universidad, como aquel lugar que se está relacionando permanentemente con el saber, con el conocimiento y con la producción/creación de la verdad (en ocasiones conocimiento, en ocasiones información y en otras ocasiones saber) es entonces muy importante definir cuál va a ser su relación, precisamente, con la verdad.

En su intento de declarar su relación con la verdad, la universidad termina por confesar su inevitable enunciación acerca de qué es lo que considera como el escenario de lo público, de la misma forma que denuncia cuál será la relación (o al menos el deseo de relación) con el Estado. Varios de los pensadores de la educación en Chile tenían esto bastante claro. Son reconocidas las referencias de Andrés Bello en defensa de una universidad pública y no sólo con ocasión de su discurso inaugural de la rectoría en 1843, sino que también en varios de sus

⁴⁷ Para aquellos que no “saben” de la tierra, al momento de excavar se pueden topar con la *tosca* (que básicamente es una conformación durísima de cal y agua) y querrían saber más, de cómo se conformó o, aún peor, intentar excavar con más fuerza para tratar de romperla. Aquellos quienes saben de la tierra, al momento de excavar y encontrarse con la *tosca*, probablemente buscarían otro lugar donde excavar (cambiarían el foco) y no se preguntarían por qué se conformó, simplemente hay *tosca* y aceptan ese misterio. La pregunta propone el intentar imaginar cómo se pueden ver alterados ciertos procesos de investigación, particularmente en las humanidades, si es que hubiese cierta aceptación oficial de que se llega a un territorio del cual no se podrá saber más y quedará en un misterio.

escritos a propósito de su concepto, por ejemplo, de ciudadanía. La valoración a lo público era mayor a lo que se acostumbraba en la época. Asimismo, Valentín Leterier, también profesaba (en el sentido estricto de profesar como acción de fe) una alta valoración al dominio de lo público y muy particularmente a la Educación, la cual sostenía que la enseñanza pública no podía estar bajo ninguna otra potestad que no fuese el Estado de una nación. (Leterier, 1895). Más contemporáneo, pero igualmente pujante, se encuentra el pensamiento de Pablo Oyarzún, que plantea otro aspecto, inquietante además, que ya no tiene que ver directamente con la relación entre Estado y universidad pública, sino con la pregunta fundamental acerca de si el conocimiento (generado) tiene un carácter público. En sus términos, no está para nada garantizado, ni menos resuelto el hecho de que se pueda considerar un bien público (Oyarzún, 2011). El hecho de que se determine o no su calidad de público afectaría a su generación (privilegio, sustento, posibilidad), a su realización (condiciones, apoyo, institucionalización) y a su posterior difusión (democratización, circulación y apertura a ser puesto en diálogo). Posicionamientos de este tipo se encuentran en los inicios de la instalación de las diferentes universidades en Chile, pero también en contingentes y contundentes de los cada día más preparados dirigentes estudiantiles, de nivel secundario y superior. Justamente el hecho de que hayan tantas coincidencias entre lo que se decía en el inicio del *profesar* universitario y las actuales demandas de quienes critican el actual sistema, es una muestra más de que los avances han sido bastante pocos. Más allá del contexto nacional y volviendo a los orígenes, se encuentra también una importante revolución sudamericana de educación superior, que -en su momento- cambiaría el registro de lo que se entiende por universidad, primero en su país y luego en el resto del continente. Pronta a cumplir cien años desde su explosión, la reforma universitaria de Córdoba, Argentina, que -hoy por hoy- muchos habitantes de la universidad contemporánea, lamentablemente siquiera saben de su existencia, se origina inicialmente por temáticas más bien vinculadas a la democratización, en su orgánica interna. Sin embargo, pasa de ser una queja respecto de la política interna de la universidad en particular, a una revolución de la Educación Superior

en Sudamérica. Esta importante movilización, permitió la emergencia de una serie de descontentos que sí terminan por regular (aunque no por mucho tiempo) o al menos por tomar atención de nuevo, en el tema de la relación del Estado con las instituciones y aquello que se considera dominio de lo público. Deodoro Roca, quien estuviera a cargo de redactar el conocido *manifiesto liminar*, que desatara la primera fase de la rebelión acaecida en Córdoba, no tiene publicaciones personales en vida, sin embargo, reconociéndole su carácter de pensador del tema universitario, se han recogido varios de sus escritos en diferentes obras póstumas. Por su parte, la lectura del manifiesto de Córdoba, hoy en nuestros tiempos sigue teniendo total vigencia, lo que es valioso y al mismo tiempo muy triste, pues quiere decir que en 100 años, poco ha cambiado y las luchas parecieran tener el mismo color. Al respecto Deodoro Roca es quien plantea la necesidad de que la universidad revise muy cuidadosamente para quién está produciendo y cómo la ciencia puede, con o sin conciencia de sus creadores, estar al servicio de desarrollos institucionales, empresariales, incluso bélicos. Le llama servidumbre de la inteligencia, cuando esta ciencia, este conocimiento -que nace bajo el alero académico-, se trasplanta y se transforma, para ser llevado a contextos que distan mucho de su origen social académico, a su juicio, una de las mayores tristezas para el desarrollo de la creación humana (Vásquez G., Taitán D. 2008).

Volviendo al territorio nacional, la Universidad de Chile, en ocasión de uno de sus últimos aniversarios ubicó un gran cartel en su casa central y en cada uno de sus facultades, con el escrito "*Universidad de Chile: donde todas las verdades se tocan*", frase que había sido enunciada por Andrés Bello en su mencionado discurso inaugural. Esto podría ser una especie de declaración de cómo se relaciona esta casa de estudios con la verdad. Se puede desprender de la frase, en primer lugar, que hay verdades que emanan desde la universidad (no se sabe si se les puede comprender en su totalidad o no, pero las hay). En segundo lugar, es que la forma que propone de relacionarse con la verdad es, de alguna manera, diferenciarlas y hacer que haya un acercamiento entre una y otra: *donde las*

verdades se tocan, es decir, el espacio donde emergen algunas verdades y donde se pueden tocar. La Universidad de Chile, universidad moderna, se estaría promoviendo y proponiendo aquí como un territorio donde las verdades, sin gran cuestión, apenas se *rozan* ¿Por qué no pensar en que la universidad sea el lugar donde las verdades se encuentran y se enfrentan? Incluso más ¿Acaso no puede ser el lugar donde las verdades se ponen en duda?

Lamentablemente los criterios de cientificidad que provienen precisamente de una concepción específica acerca de la verdad, han provocado que la universidad se oriente cada vez más a la pregunta acerca de los métodos a través de los cuales se produce una verdad. Esto busca de manera frenética encontrar la validez de la verdad misma, convirtiendo el ejercicio de discusión académica en una conversación tautológica. En otras palabras, la universidad moderna que adscribe, ya desde hace casi un par de décadas, de manera irreflexiva a los modelos de competencia y a la lógica estándar de producción de conocimiento, está siempre interesada en una conversación metodológica que pone extrema atención en los procedimientos a través de los cuales se llega a un resultado (intentando por cierto que sean cada vez más puros) y, luego, a una especie de revisión de la verdad misma y su estatuto que la convierte en presentable, extensible y publicable. Lo que queda, lamentablemente, detrás de todo esto es la utilidad de aquella verdad. Porque el hecho mismo de que la universidad se preocupe de generar verdades que sean cada vez más puras (en su operatoria de generación) hace perder total atención sobre el dónde quedarán situadas aquellas verdades. El dónde van a ir a parar aquellas verdades cae en un territorio anecdótico pues la atención y la tensión de toda conversación está puesta en su validez. Los mismos escenarios de publicación no están más preocupados de la utilidad, en su capacidad transformadora, menos aún en la instalación de dichas verdades en el territorio, sino que requieren de procedimientos cada vez más sofisticados para adquirir un estatus de publicable. Son conocidas las críticas acerca de cómo ciertas reflexiones teóricas, ideológicas, no alcanzan el nivel requerido para ser incorporadas en revistas indexadas (Villalobos, 2003;

Mascareñas, 2013). La resolución posible de esto es solamente el volver a la discusión (no conversación) acerca de la utilidad de las verdades que genera el espacio universitario, pero esto implica todo un cambio de paradigma que asume que la verdad, en rigor, es siempre sólo una hipótesis y, como tal, trae consigo siempre una buena cuota de misterio. Por supuesto esta relación con la verdad vale también para este mismo escrito y todo lo que aquí se establezca.

El tratamiento de la hipótesis, introduce la versión del condicional en la gramática de la discusión. La hipótesis está destinada a generar movimiento y con ello abre posibilidades hacia la pregunta de la utilidad de ese movimiento (por ello una hipótesis es más o menos útil, pero nunca más o menos verdadera). Para Derrida, cuando plantea el reinado de la posibilidad, lo que está sugiriendo es precisamente el hecho de que se lleva a cabo una lucha, con la pre-visión de que aquello es algo que pudiese ocurrir (¿y si eso ocurriese?), es entonces que el ejercicio del pensar, es un ejercicio que incluye el suponer que quizá sí puede ocurrir (Derrida, 1988).

El “como si” derridiano, que aparece descrito además por el autor de varias maneras y con resoluciones que a lo menos podemos considerar como creativas, se aparece como una actitud permanente, aceptante de la incertidumbre y atenta a los registros de lo posible, no es una actitud cínica que enfrenta la nostalgia de no poder llegar nunca a la verdad. Es decir, el tratamiento a la verdad no está, para la universidad ni para ninguna institución, en ninguno de los tres “como si” que propone Derrida: no es el *como si* de lo ficticio o de lo imaginado; no es el *como si* de la naturaleza (kantiana); no es tampoco el *como si* de las obras, de lo artístico, de lo analógico (Derrida, 1998). No es en definitiva un auto engaño, es sencillamente el *como si* de aquello que, bajo ciertas condiciones, ocurrirá y como posibilidad está instalada en la relación con la impredecible búsqueda de la verdad. No es un simulacro, sino una propuesta de cómo enfrentarse a la compleja cuestión de la profesión.

Evidentemente (y justo a propósito de la cultura de las evidencias y de lo evidente), la crítica que acá se configura tendrá relación con lo que entonces se concibe como ciencia y cómo la universidad se hace cargo de establecer aquello que es la ciencia y los resultados que de ella emanan. Evidentemente, de nuevo, no se podrá argüir que la universidad es el lugar, puramente, de la estética o de lo bello. Incluso el arte tiene ciertas complicaciones para permanecer en el registro de lo “académico”, vendiendo parte de su configuración a un registro que no le pertenece. Acá entonces es que toda institución, y en particular la universidad, requiere un posicionamiento respecto de lo que se considerará arte y lo que será ciencia; lo que se considerará científico y lo que estará puramente en el registro de lo estético; así como también aquello que deviene productivo y aquello que continua en la línea de lo creativo. Kant, al respecto es claro, no puede existir una ciencia que al mismo tiempo sea bella, eso de hecho es un *sinsentido*. Se puede encontrar belleza en la modalidad a través de la cual se hace ciencia, pero jamás en el objeto mismo de la ciencia y, menos aún, en los enunciados científicos que de ella emanan. De la misma forma, en el mismo absurdo, cae el tratar de establecer el valor científico de una obra de arte. El problema entonces recae en cuál será el discurso dominante (Derrida, J., & Klein, R., 1981). El discurso científico (que cada vez más tiene menos condiciones de discurso y muchas características de una simple conversación) tiene un punto a favor y es que ha creado en su entorno todo un aparataje de aquello que se considerará como parte del sofisticado registro del hablar científico. Una serie de eufemismos y estructuras que encasillan el saber, pero que goza de una aceptación no sólo en las universidades, sino que en la educación en general, en el mundo del empresariado, en los medios de comunicación y, lentamente, en el imaginario y sentido común de todos aquellos que no pertenecían antes a la llamada ciencia. Es común hoy encontrarse con aseveraciones que no pueden ser aceptadas, a menos que se demuestren con ciertos datos (datos cuya proveniencia no es siempre cuestionada y por lo general bajo operaciones extranjerizantes), datos que por lo demás son presunciones de la realidad, bien confeccionados y derechamente estadísticos. El diálogo puede estar en torno a la potencialidad de

una planta, como a los trastornos en los adolescentes o como a la peligrosidad de un veneno de un pequeño animal, pero lo que importará es si lo que se dice, se dice desde algún lado donde la norma nos informa: “según estudios del tema...” o mejor aún “Los últimos estudios demuestran...”. Estos eufemismos pasan de ser una forma de pertenecer a una cultura, un *lenguajear*, a la cultura a la cual hay que pertenecer, anulando una infinidad de enunciados que bien podrían contribuir a un cuidado del saber y una relación con la verdad.

El arte, como parte constitutiva de las disciplinas que encarnan la universidad moderna desde su orígenes, se resiste a este lenguajear (aunque no de manera absoluta), mientras que el fenómeno humano (y su consecuente expansión del pensamiento hacia el fenómeno social) pareciera ser mucho más vulnerable, tanto por su condición inexorablemente biológica (y por lo tanto medible), así como su condición, pertinente, pero prescindible que le proporciona la filosofía. Esto es seguramente también el drama de la disciplina psicológica, que se debe debatir entre una *biologización* de la psiquis con un marcado apoyo científico, informativo y empresarial, y una filosofía de la vida, que se mantiene en un habla que no es comprensivo y, en cuanto tal, queda en el territorio de lo extranjero (fuera de la lengua) o bien es traducido a un lenguaje que no sólo lo traiciona, sino que lo desnaturaliza. La psicología no tiene cómo salir de aquel debate.

En este contexto ¿Qué es, entonces, comunidad? El territorio de la universidad se va haciendo cada vez menos fértil, cada vez más propicio para cierto tipo de frutos, cada vez más plagado de la resina de una ciencia (una secreción que no es tan orgánica como la del árbol), frente a la cual no hay interés en hacer limpieza ni recuperación de tierras. El territorio universitario domina y no admite dudas, pues ese tipo de dudas serían –en esa lógica- sólo consideradas como sinónimo de inconsistencias. Más grave aún es este escenario cuando entran en análisis las tecnologías de información, la agilidad del discurso, la velocidad de transmisión de datos. La consecuencia de esto no está en los

dispositivos tecnológicos concretos a los que deben acceder las universidades, no es una cuestión de financiamiento. Tampoco la gravedad del asunto está en la capacitación del cuerpo académico que debe actualizarse en su habilidad de uso de las TICs u otros medios avanzados de *ciber* comunicación. El verdadero impacto de esto, ya lo predecía Derrida hace más de una década atrás cuando se preguntaba por la comunidad, está precisamente en el cuerpo que constituimos: ¿Dónde se encuentran hoy el *lugar* comunitario y el vínculo social de un «campus» en la época ciberespacial del ordenador, del teletrabajo y de la *world wide web*? (Derrida, 1998, pág. 24).

Hemos sido espectadores de un desaparecimiento progresivo de la comunidad universitaria; ha sido reemplazada por el *cibermundo*, la pertenencia tiene mucho más “movimiento” en el silencioso territorio virtual que en la presencia. Los estudiantes pertenecen a la comunidad virtual, son *sujetos intranet*, tienen identidad en la medida que tienen un “dominio”: un nombre en la red. El trabajo está inserto en una lógica de virtualización. No es sólo un registro que implica una ventaja (como suele decirse) de transmisión veloz de información; es, como lo anunciaba Derrida, una nueva experiencia de cualquier cosa que se quiera poner en común, una experiencia del lugar, del acontecimiento y de la obra: de lo que ocurre⁴⁸.

La nueva comunidad universitaria tiene características que cualquier lector tiene la libertad de calibrar al momento de hacer un análisis, más aún si en cierta medida pertenece a esta comunidad o vive, de manera más o menos cotidiana, esta experiencia. Podríamos resumir en 3 las principales características de esta nueva comunidad: (1) la primera es el tipo de *participación*, pues el estudiantado al menos ha cambiado muchísimo en las últimas dos décadas, puesto que hoy en día un estudiante universitario no se dedica únicamente a la universidad (sino que esta es una entre las varias actividades que desarrolla) y el cuerpo docente, cada vez más hiper especializado, se relaciona con la universidad en tanto espacio de

⁴⁸ *Ibíd.* Pág. 53.

logro individualizado, que se registra también como un currículo totalmente individual. El tipo de participación es al menos decir, instrumental. (2) la segunda es el tipo de *permanencia*, puesto que la universidad ya no tiene preocupación urbanística (como antaño) para privilegiar el encuentro, la reunión, la asamblea o los pequeños grupos, más bien es construida de manera eficiente, para la multiplicidad de salas funcionando contemporáneamente, con oficinas personales y grandes auditorios para los mal llamados seminarios. Así la permanencia diaria es de desplazamiento dentro del espacio y no de permanecer en sentido estricto, Los miembros de la comunidad se encuentran mientras se están desplazando y no a propósito de un lugar, salvo esperables excepciones. Esto acarrea también un tiempo de permanencia, pues los estudiantes, en su mayoría, tienen ganas de salir de la universidad, de descansar de ella, de no pertenecer y los miembros estables de la comunidad celebran el día en que por un tiempo, no tendrán que estar ahí, relación que no es muy diferente de cualquier operador con su empresa. Y (3) la comunidad es *visible* en la gran cantidad de mensajes simultáneos, en las paredes, en los carteles, en la red, en los correos electrónicos, algo así como un ruido ambiente al cual mejor no hacerle caso para *poder trabajar*. Una hiper generación de datos que se difunden, se publican, se ofrecen, pero que no existe el tiempo para comprenderlos, ni menos aún para ponerlos en diálogo o resistirlos, todo está sólo, solamente, en circulación.

¿Cuán lejos estamos de la consistencia de una comunidad al modo “campus”?; ¿Qué comparten los miembros de esa comunidad que no sea únicamente el espacio? ¿Cuánto queda de una comunidad universitaria con un fin orientado como profesaba la primera definición de universidad? La forma de estar juntos en la universidad se ha desarrollado de manera fragmentada, como espejo, de lo mismo que ocurre con la sociedad entera. Mientras los procesos de urbanización privilegian la construcción urbana que sitúa a cada familia separada de la otra, al modo villa, eliminando el *cortile*⁴⁹, como un espacio colectivo de participación. Esto

⁴⁹ El *cortile* es un patio interior que tienen las casas o edificios que han sido construidos de manera conjunta y contigua. Cumple la finalidad de dar aire y apertura a aquello que

tiene a su vez implicancias en cada una de las decisiones que se toman dentro de ese espacio que, hoy por hoy, son parte del dominio individual (vinculado a la propiedad). De la misma manera las universidades entre sí tienen una separación radical y ya arraigada en el tiempo. No existe una universidad estatal global para una nación en prácticamente ningún país de Latinoamérica; existen universidades del Estado en algunas regiones, que operan con muy poca colaboración formal e informal, y, más aún, la configuración de las facultades en una misma universidad opera de manera separada⁵⁰, en términos administrativos, pero también en términos de configuración, de enseñanza, de docencia, de evaluación, de relación con el conocimiento y de forma de armar día a día la universidad. Al interior de cada facultad la lógica no es tan diferente, las unidades académicas promueven una participación cada vez más intensa en el propio subgrupo, dándole la espalda a las restantes unidades con las cuales no se tiene contacto, salvo en circunstancias en las cuales se discuten aspectos administrativos y de mantención de las condiciones que permiten continuar el trabajo separado. La eventual discusión y trabajo permanente *trans* disciplinar, se ha vuelto mucho menos importante que la gestión, que es verdaderamente lo que pone en diálogo a los diferentes académicos. El trabajo transdisciplinar es una especie de transgresión: ocurre, pero en espacios que constituyen una excepción y no una regla. De hecho, la universidad ha empezado a acoger, junto con el modelo de competencias, las fracciones dedicadas a la docencia, investigación y extensión, agregando un cuarto elemento cada vez más poderoso: la gestión. Así, la universidad invierte sus prioridades, busca ser de excelencia en primer lugar en términos de la investigación (producción de conocimiento validado), en segundo lugar la docencia, pues lo que se enseña es el fruto de la investigación, en un difuminado

queda, en efecto, encerrado entre las construcciones. Como muchos de los proyectos de urbanización medievales incluyeron la creación de cortiles, se fue generando el hábito de ser usado también como un espacio de intimidad colectiva, llegando a atravesar temáticas tan importantes como la asociatividad entre las familias o inclusive la crianza compartida de los hijos.

⁵⁰ En la Universidad de Chile, en varias facultades en el 2012 apareció un lienzo de parte de los estudiantes que planteaba la siguiente pregunta: “Si la universidad es una sola ¿Por qué las facultades tienen administración académica financiera diferente?” La respuesta es clara: La universidad no es una sola.

tercer lugar la gestión académica, para dejar en el último lugar de las prioridades la extensión académica, que muchas veces es, en rigor, extensión y comunicaciones, o bien extensión y marketing, menos probable extensión y cultura o extensión y territorio, extensión y sociedad.

El lugar donde actualmente se “encuentran” los sujetos que forman parte de esta universidad, es “verdadera” y únicamente en la *comunidad virtual*. Ése es el lugar donde se encuentran, en primer lugar si es que alguien los busca. Ahí se encuentran, porque ahí están empadronados, registrados, archivados, en el mejor de los casos actualizados. A veces a partir de una imagen, clara, pero también individual. Son escasas las imágenes que representan un grupo de trabajo o un equipo; abundan las fotografías de cada individuo, anexas a su *currículo* (otro registro individual, digno de análisis). Ahí se encuentran, en el sentido de que ahí están.

Por otra parte, el conocimiento generado por las universidades en las comunidades virtuales, no es siempre conocimiento liberado. Liberar y vigilar es un dispositivo administrado por la universidad, precisamente para resguardar los medios de producción del saber que hoy importan más que el saber mismo de la universidad ¿Quiénes acuden a esta universidad? Ahí se reúnen los que tienen un conjunto de conocimientos especializados y legitimados, de una comunidad que al mismo tiempo que invita e incluye, también excluye. La naturaleza del conocimiento público debe estar dirigida a otro y es esto, justamente, el otro, lo que hace comunidad en nos-otros. El conocimiento que hoy, proviene de una propiedad privada (y que puede tener un legítimo derecho de intimidad) debiera lograr una cierta circulación, pero también una cierta transparencia, con fines de su uso, abuso y desuso.

La comunidad universitaria lleva inevitablemente al cuestionamiento de lo que implica una soberanía universitaria. Ninguna comunidad que no sea autónoma, que no goza de soberanía, genera índices de pertenencia, participación e

identidad. Al respecto, Salazar (2012), otro importante pensador, esta vez español, de la institución universitaria, establece algunas condicionantes para el tema de la soberanía universitaria. Primero, en relación a la independencia total del Estado; segundo, en términos de la posibilidad de autodeterminación y democratización para escoger sus propias autoridades; tercero, en el generar sus propias leyes, internas, así como su propia lectura de aquellas leyes que la exceden. Soberanía en el sentido de poder tomar decisiones sin la presión de otros. En esta línea, un pueblo adquiere soberanía en la medida que la educación es entendida como un derecho, cuestión que por lo demás contribuye a la misión del Estado y no se admite que sea una actividad o inversión que lo desgasta, como ha pretendido ser mostrado en el último periodo en relación a la gratuidad de la educación. La Educación, que hoy es más bien un patrimonio familiar, de la sociedad civil, debe tornar a ser (sobre todo en los países en que esto se ha ido lamentablemente alejando) un instrumento del Estado. La universidad moderna, aquella que proponía el mismo Humboldt, pero tantos otros en Latinoamérica, no comprendía una noción del saber tan funcional para el Estado, más bien tenía una relación especulativa con el saber y por ello la presencia de la filosofía como base en aquella propuesta. La educación debía madurar y hacerse superior, la escuela en su nacimiento es del todo funcional, como instrucción primaria, pero la universidad, en su finalidad, es del todo especulativa y por tanto filosófica (Salazar, 2002)

La universidad actual, en el escenario europeo (homogeneizado por el proceso iniciado en Bolonia 1988, en el escenario latinoamericano (homogeneizado por el proyecto Tuning Latinoamérica) y en el escenario anglosajón (homogeneizado por sus propios exitosos gobiernos), propone una noción de soberanía que no tiene sentido, precisamente por sus múltiples configuraciones. Sólo el hecho de que haya una dependencia económica, de los respectivos gobiernos, de los consorcios privados, de las fundaciones, de las congregaciones, vuelve muy difícil que cualquier universidad sea declarada “soberana”. Su autonomía es más bien,

aunque cuestionada, una aspiración (Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F. 2011; Ferraris, 2009).

Territorio: Una universidad des-territorializada

La universidad ha tomado prestada algunas nociones de territorio, probablemente no aquellas más felices de ese amplio concepto. Esto, en el sentido de que la manera de situarse de las universidades, de establecer un territorio en el dentro y en el fuera de sí misma no es casual. Hay interesantes ejemplos de ello, como la Universidad de Coimbra, incrustada en el medio de la ciudad, con barreras indistinguibles del todo respecto del dentro/fuera. Una comprensión de lo que es un campus que provoca que la ciudad y la universidad compartan el mismo territorio, donde mucha gente transita por la universidad sin pertenecer o justamente dado que transita libremente es que la universidad pertenece a la ciudad. Similar a ello es lo que ocurre en la Universidad de Concepción, en Chile, donde el gran espacio que ocupa la universidad se percibe como tal estando en el centro, pero en sus márgenes se va mezclando con la ciudad. De hecho una de sus entradas (o salidas) está precisamente mirando hacia el centro de la ciudad de Concepción. Es entonces notorio encontrarse dentro de la universidad cuando se está en medio de los edificios, facultades, etc., pero no es tan notorio el momento en que se sale de la universidad, habiéndose internado en la ciudad, que en esos espacios es también un barrio universitario, por ende, la universidad se extiende más allá de las calles y edificios que no son propiedad de la universidad. Todo lo contrario a este tipo de relación universidad/ciudad en base al territorio que ocupa, es la situación, por ejemplo de la Universidad de Cornell en Nueva York, que tal como lo describe Derrida en su escrito *Las pupilas de la universidad*, está separada de la ciudad, en una posición privilegiada, describiendo además un puente a través del cual se llega a la universidad (a la cual el autor hace alusión respecto de la intención que tuvieron – en 1977- de ubicar unas barreras en el puente para limitar las tentaciones de

suicidio al borde de la “garganta” (Derrida, 1983 pág. 3). Situación similar tienen en Chile algunas universidades privadas que se han instalado en la parte alta de la ciudad de Santiago, hacia el piedemonte cordillerano, en predios que por lo general son muy amplios, pero también difíciles de acceder⁵¹. En definitiva, lo que se quiere describir es que la universidad ha tomado la noción de territorio que la convierte en una entidad particular dentro de la ciudad, o fuera de ella.

Otra de las nociones que se propone analizar sobre territorio, tiene relación con cuál es el territorio de la universidad. Mientras hay universidades todavía abiertas a diferentes grupos del territorio (del territorio otro), hay muchas más que tienen una propia estructura de guardias de seguridad y accesos cada vez más restringidos. La comunidad externa a la universidad no tiene razón por la cual *entrar* (pasar por) a la universidad y entonces el territorio queda delimitado por un ingreso, por una construcción, por una barrera, más que por una decisión de la institución de declarar cuál es su territorio.

Universidad y territorio es una relación compleja. Ya hemos visto cómo la entidad universitaria ha tomado elementos de lo territorial, que se parecen bastante a la lógica del *mundo construido*, del mundo privatizado. Pero también se pueden extraer otros elementos que se irán configurando en este apartado. En el capítulo 3, en el rastreamiento sobre el tema de lo visible, se aparece con fuerza el concepto de responsabilidad asociado a la universidad. Este concepto, ligado a la idea de “responder por” también está, de una u otra manera, ligado a la idea de territorio. La territorialidad, que incluye además las relaciones y acciones, no sólo comporta dominio, sino que también responsabilidad. En este sentido, la universidad moderna, se planteó en su inicio como una universidad nacional. Así estaba comprendido en el modelo de universidad que planteó Humboldt (que como sabemos recogía las ideas de Fichte y de Schleiermacher, donde además, si bien termina por quedarse más directamente con la propuesta de

⁵¹ De hecho hay universidades donde sólo se puede acceder en vehículo y donde no hay locomoción colectiva. No hay un reclamo conocido de parte de los estudiantes al respecto, más bien se asume silenciosamente como una condición para poder entrar ahí.

Schleiermacher, ambos coincidían en que tuviese un carácter nacional), cuestión que interesaba en ese momento como idea de unificación del Estado alemán (Piché 2005; Abellán 2008). Así también se propagó en varios países de Europa que fueron proponiendo un modelo que intentaba hacerse cargo de la nación, más allá de que algunas de ellas ya tenían una tradición más regionalista, como es el caso del modelo de Bolonia, de París y de Oxford. Esto resulta importante, pues si bien la universidad moderna se propone como universidad-país, las universidades a esas alturas ya de tradición como las había en Italia, Francia e Inglaterra (por ejemplo y en ese orden) contenían también una idea de región, que para algunos como el caso de Italia, correspondían además a los virreinos. Esto no generó un quiebre en la propuesta de universidad moderna, pues como sabemos, se vio acompañada de un proceso de crecimiento nacional, de alianza nacional, de fomento a la nación que invadía también en ese periodo a los diferentes países de Europa, sobre todo a los más potentes en términos industriales y económicos. De cualquier manera, la universidad entonces proponía un territorio amplio y esto se traducía no sólo en un efecto de dominación, sino que de responsabilidad. Incluso podríamos llegar a decir que se sobrevino un compromiso, que si estuviera escrito, sería más o menos así: nosotros universidad moderna, nos haremos cargo de las problemáticas que derivan de nuestra nación y trabajaremos en la generación de conocimiento, en primer término para nuestra nación.

En Latinoamérica, la situación no era muy diferente, dado que la mayoría de las fundaciones de las universidades públicas habían sido creadas bajo el lema de hacerse cargo del propio país donde fueron naciendo. Ninguna universidad se resta de esta responsabilidad, todo lo contrario, cada uno de sus discursos inaugurales contienen la idea de las problemáticas del país, de las necesidades de aquella sociedad en particular y de la orientación hacia la nación. El problema de esta pretenciosa versión de universidad es que este factor se desencuentra con la estructura misma de la universidad, que a medida que van desarrollándose en el tiempo las disciplinas, se van también enajenando en un diálogo cada vez más endogámico, respecto de sus propios actores, como de sus propios profesionales,

alejando a la universidad de su original misión de atención a la sociedad. Se produce una intensa retirada, como institución universitaria, de aquel territorio del cual se presumía responsable, abandono que va a ser además evidenciado y criticado de manera drástica por el movimiento de mayo del '68 (Sánchez-Prieto 2001; Laurent 2009). La excesiva teorización a la cual se aludía, da cuenta de una práctica que luego, con los procesos de reforma que se sucederán, más aún llevará a la disciplina a una relación excesivamente intra-universitaria. Es lógico que frente a esta problemática, el efecto inverso sería una mayor llegada (o dicho de otra forma, un regreso) al territorio: un desarrollo de la formación y de las disciplinas en general con una mirada y una presencia extrauniversitaria.

La universidad debe salir de sus dependencias ¿Y por qué esto cuesta tanto? Pues porque aquello que hace que la universidad *dependa*, ejerce mucha presión y priva de las condiciones de autonomía. Los mismos poderes que están fuera de la universidad, son quienes dejan a la institución universitaria encerrada en sus propias dependencias, cuando les dice, desde afuera, qué es lo importante y cómo lo debe hacer. Produce y provoca un tipo de criterio y prioridades que hace que luego la propia universidad incentive a sus miembros a trabajar en sus propias dependencias para el logro de aquellos criterios y aquellas prioridades. Esto también alimentado por el hecho de que el trabajo en el territorio extrauniversitario tiene muy pocos réditos para ese particular tipo de criterios y prioridades. Hay un momento en que la universidad está fuera de sus dependencias y logra estar en el territorio: el momento en que lleva a cabo una estrategia publicitaria. Desde la llegada con fuerza del modelo neoliberal, en Latinoamérica en general, por ejemplo, la creación de universidades privadas, en número ya equivalente a las universidades públicas y en cantidad de alumnos, superando con creces a las universidades del Estado, ha implicado una fuerte competencia para la captación de estudiantes y, desde ahí, la captación de financiamientos varios, entre ellos las mismas becas que proporcionan los Estados correspondientes⁵². La universidad

⁵² En Chile, un estudio realizado desde la Universidad Católica de Valparaíso, en el 2012 arrojó letales resultados respecto de cuánto gastaban las universidades en publicidad,

es una promesa, sale al territorio como una colorida oferta, de grandes carteles y promoviendo una actitud de excelencia, de ciencia y de responsabilidad social, sin escatimar.

Urge un replanteamiento respecto del modo de salir de las propias dependencias, para poder liberar no sólo las acciones de producción/creación de conocimiento que ahí se genera, sino para liberar al conocimiento mismo, de manera tal que pueda establecer una relación dialógica con el territorio, quedando incluso de manera difusa aquello que está dentro y aquello que está fuera, no sólo en términos de su ingreso o salida a un campus, sino en todo término de aquello que genera una institución universitaria, lo que genera internamente y lo que genera en la población en la que se encuentra inserta.

El capítulo 4 de este estudio, muestra cómo algunos elementos de las últimas importantes reformas de Educación Superior, ponen el acento en un concepto particular de calidad, que tiene por cierto sus defensores y sus críticos (Oyarzún, 2008, 2011; Aboites, 2010), re-produciendo un sistema que entra definitivamente en la lógica de la competitividad y el crecimiento para generar condiciones para competir. La propia estructura del modelo por competencias y la configuración formativa que conlleva (entiéndase la lógica de las evidencias, el *paperismo*, la acreditación, las certificaciones de los procesos, la homologación de los contenidos formativos, los rankings, el creditaje como reemplazo a la hora docente, entre varios otros elementos) se transforma en una jaula en la cual todo estudiante y docente parece asumir que se encuentra, sin poder salir de ahí. Algo así como las actualmente llamadas “condiciones de borde”, que no son más que

algunas llegando al 20% de sus ingresos destinado a ese rubro. En una clasificación simple que realizaron, donde se agruparon desde las universidades menos complejas, sólo docentes, no selectivas y de más baja acreditación, hasta las universidades complejas y de excelencia académica) se evidenció que las universidades del grupo más bajo llegan a gastar hasta 3 veces más que lo que gastan las universidades de más alto nivel. De hecho sólo el grupo más bajo invierte 37,5% del total de inversión en educación superior (Wörner, C. H., & Santander, P. (2012). Marketing en la educación universitaria chilena. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.brunner.cl/?p=2861>)

aquello: una jaula de la cual, por razones que pareciera ser mejor no preguntarse, no se puede cambiar. La actitud que se tiene frente a este encarcelamiento de los procesos formativos, tiene que ver justamente con la diferencia que se crea entre quienes, estando dentro de la universidad, buscan igualmente ofrecer “incondicionalidad” a la universidad y quienes, compartiendo algunos criterios de este instalado modelo, prefieren jugar a favor de las condiciones que establece, sacándole brillo a cada barrotes de la jaula, especializándose en las nuevas tecnologías asociadas a dichos modelos formativos y, peor aún, marginando del núcleo de la universidad a todas las prácticas que no estén dispuestas a someterse y empadronarse en este tipo de registros.

Mientras la sociedad se hace cada vez más compleja y reclama por un tipo de acercamiento diferenciado a cada fenómeno, la universidad se estaría escolarizando, generando cada vez más controles, homogeneizando los contenidos, adoptando lógicas filo-empresariales, optimizando procesos y preocupándose por el rendimiento económico y productivo en general de todas las unidades académicas. Los programas formativos debieran ser cada vez más flexibles, modulares, orientados a la creatividad y reconociendo la singularidad de quienes participan (Ripalda, 2013).

El territorio de la universidad además de estar estableciendo sus límites, está operando también como una frontera de pertenencia. Los programas que en este territorio se alojan no pueden sencillamente estar ahí, deben demostrar, en base a ciertos criterios (y no otros), el hecho que pueden considerarse parte de esta nueva nación llamada universidad. Así es como ha estado operando, para los diferentes programas de pre y posgrado en las universidades, la acreditación. En su inicio, en la década de los años '80 todavía se tenía confianza en que se tratara de un proceso que permitiera mantener viva la reflexión sobre la calidad, la excelencia. Luego, con la instalación del modelo por competencias, la multiplicación de las instituciones de educación superior (particularmente en los países de Sudamérica y por sobre todo en Chile) y un Estado que no es capaz de

generar mecanismos de regulación para sus propias instituciones, se fue pasando de la acreditación, hacia el frenesí de estar “acreditados” (una especie de masificación del proceso que hizo que se hablara de acreditación de pregrado, de acreditación unidades académicas dentro del pregrado, de acreditación posgrado, de carreras, de acreditación universidades) y hasta llegar a lo que padece hoy la universidad: El *acreditacionismo*. Tanto es el nivel al que se ha llegado, que una carrera o un programa dentro de una universidad que no esté acreditado, es equivalente a no contar con el *permiso de ciudadanía dentro de la nación llamada universidad*. No puede habitar tranquilamente el territorio de la universidad, pues se ha establecido de “condición de base” que los programas *deban estar debidamente* acreditados. Programa entonces que no se acredita, vive en una suerte de clandestinidad, donde por lo demás pierde varios de sus derechos y beneficios.

La acreditación -en su origen- pretende asegurar a la sociedad y a la comunidad intelectual el hecho de que las instituciones y los programas cumplan con ciertos estándares de lo que se entiende por calidad, excelencia, prestación, entre otros. Esto regirá para instituciones y programas, públicas o privadas, que ofrezcan un servicio de Educación y (aquí un punto al menos complejo), esta acreditación estará garantizada por el Estado o por un juicio experto de los pares. En algunos países, -así como opera también el permiso de ciudadanía-, la acreditación es estricta y genera problemas para la sobrevivencia de instituciones y programas; en otros es exigido sólo a instituciones y programas nuevos, como una especie de carta de inauguración; mientras que en otros lugares sólo opera como una especie de patente o permiso burocrático, conseguible en la medida que se solicita y con cierta supervisión de su cumplimiento en los años venideros, en algunos aspectos de carácter más bien administrativo (Ayarza, 1993).

Las entidades acreditadoras no sólo debían tener un carácter estrictamente técnico, sino que además debiera de estar compuesta por personeros de trayectoria y excelencia, que de alguna manera representaran corporativamente

también a las instituciones existentes. Además de todo lo anterior, cualquier institución acreditadora, por más que sea parte directa del Estado, o adscrita al Estado en su funcionamiento, igualmente deberá de gozar de cierta autonomía respecto del poder central de gobierno. Sólo así podrá discernir de forma ética y responsable sobre la acreditación de un programa o una entidad. Por último, la acreditación ofrece un tiempo de reconocimiento –nuevamente muy similar al permiso de ciudadanía que también es temporal- y, luego de pasado este tiempo, deberá volver a presentar sus solicitudes respectivas para pasar por una nueva revisión y obtener la nueva acreditación (o no) correspondiente. El mercado hizo lo suyo y hoy en día, tanto en Europa como en Latinoamérica existen verdaderas empresas acreditadoras que no por poco dinero, realizan las acciones destinadas a dar el documento de residencia, la ciudadanía, el permiso para habitar el territorio universitario a carreras y programas⁵³.

En los años '80 sólo algunos países continuaron multiplicando el número de universidades en Latinoamérica como lo venían haciendo en los años '70 (Brunner, 1990; Ayarza, 1993), para otros países en cambio hubo una suerte de estancamiento. En el caso de Chile, recién se experimentó un incremento de su número de matrículas, a partir de la conocida Ley de 1981, que triplicó velozmente el número de universidades y cuadruplicó el número de estudiantes. Esto fue generando un caldo de cultivo para varios aspectos, entre los cuales está el *acreditacionismo* y el permiso de ciudadanía universitaria. Es sabido que la acreditación es una opción, no una obligación, sin embargo, en la práctica opera como un documento legal de permanencia. Las entidades públicas, que siguen otros estatutos (autogenerados), otra lógica de administración (participativa, democrática, triestamental) y otro tipo de financiamiento, padecen las mismas reglamentaciones que las entidades privadas que gozan de mucha más libertad, desde su gestión, contratación y acceso a servicios/convenios complementarios.

⁵³ La publicidad de las universidades no escatima hoy en día en hacer aparecer la bandera de la acreditación como un símbolo de calidad del producto que la familia va a pagar, sea como sea, sin garantía alguna del proceso formativo que se lleva a cabo dentro de la universidad, ni tampoco del futuro profesional que le espera fuera de ella.

Aun así, el Estado, que no alcanza a regular los procesos de calidad de sus propias instituciones y permite que sea el “privado” el que regule, oficializando su inscripción a través de procesos ministeriales. El problema no está, de nuevo, en si deba o no existir un permiso de ciudadanía para algunos programas y dejar a otros en condición de clandestinos, el problema está en cuáles son los criterios a través de los cuales se lleva a cabo un proceso de evaluación. Sin mucha preocupación, se tienden a ocupar terminologías que resultan amables, como lo son la *autoevaluación*, que es derechamente un engaño, pues ninguna entidad se auto evalúa en base a lo que ellos mismos consideran oportuno, y la *visita de pares*, que tampoco es tal pues aquellos que son determinados como pares, no han sido los que están en evaluación, quienes determinan su probidad. Se lleva a cabo un proceso que muchos no conocen o no comparten, pero se asume como una condición de borde, se aleja cualquier intento de *incondicionalidad* de la universidad, se actúa en función de lo que se requiere y no lo que se quiere. Todo deriva en un extenso informe final, con poca reflexión y muchos cuadros, tablas, porcentajes, indicadores, evidencias, que será revisado en profundidad. El último eslabón, lo constituye el *plan de mejoramiento*, que es una especie de compromiso a portarse bien, para poder obtener la ciudadanía nuevamente, cuando pase el tiempo de la actual acreditación. Cada año se intensifica y masifica esta práctica, cada vez más tenemos expertos en el *acreditacionismo* y en el lenguaje que se requiere, cada vez más estamos cerca de que la universidad delegue este tipo de función, enajenante, en sociedades externas, especialistas en garantizar más años de acreditación. Es triste la imagen de prisa de la universidad en esta lógica, destinando horas, trabajo, financiamiento, siempre en desmedro de todas aquellas prácticas que no dan puntaje a la acreditación, tales como la extensión académica, los trabajos voluntarios, la inserción en políticas locales, el enfrentamiento de las problemáticas del territorio aledaño a la universidad, entre varias otras. Así puede verse acreditado un programa universitario que no ha salido jamás a su territorio extrauniversitario, que no incide en lo más mínimo en la localidad donde está inserta, donde no hay la más mínima transformación (un programa que le da la espalda a lo performativo), porque sí ha logrado

publicaciones en revistas indexadas (*paper*), vinculación con el medio a través de la prensa o las sociedades científicas privadas y una disminución en las tasas de tiempo de titulación (un programa conformativo). Es aún más triste el desaparecimiento, o el silencioso peregrinaje de un programa no acreditado, como extranjero sin ciudadanía, sin derecho a becas ni financiamientos asociados, trabajando igualmente, pero indocumentado, destinado a desaparecer o adaptarse para la nueva acreditación, un programa que es *extran-jero*, precisamente porque está *fuera-de la jerga*, habla de otra forma que ya no es la de la universidad.

Existe una serie de elementos, aun presentes en las prácticas de la universidad actual y que son provenientes de los orígenes de la educación, de las primeras universidades del mundo. Algunos de estos elementos fueron considerados por el proyecto de universidad moderna y se reinstalaron para establecer el trabajo que debía llevar a cabo la universidad, siempre en una atenta relación con el Estado y la sociedad (Bergan, S., & Ancira, R. (Eds.). 2005; Piché 2005). Ya desde antes del mayo del '68 se venían deteriorando algunos de estos elementos -tanto que aparece una crítica así de fuerte y así de clara- y más aún luego con el arribo del modelo neoliberal a la educación universitaria de occidente. Es así como la actual universidad hace un buen intento por ser obediente a la propuesta de universidad moderna, pero es justamente esa obediencia, la que vuelve irreflexiva a la institución universitaria, vacía de sentido a muchas de sus lógicas, conceptos y prácticas, al mismo tiempo que encarcela muchos tipos de enfrentamiento creativo en pro de la producción. Un buen ejemplo de ellos son los *seminarios*, originalmente propuestos como una modalidad de relacionar docencia con investigación, esto a través de encuentros de trabajo, en grupos pequeños, donde a partir de una temática presentada, se llevaba a cabo una discusión, una colaboración entre maestro y alumno (por ello la raíz latina *seminarium*, que implica un semillero, un lugar donde se puede instalar una semilla para su crecimiento). Es precisamente en Alemania donde se desarrolla inicialmente esta lógica de enseñanza, en la Universidad de *Göttingen*, implementándose y difundándose luego en el siglo XIX. Como práctica implicaba una cierta

direccionalidad del proyecto de investigación, pero buscaba un aprendizaje activo, pues estaba dentro de la propuesta presentada al pequeño grupo, la lógica de instalar ciertas preguntas (de investigación) para generar en ellos una cierta inquietud y movilidad (el aprendiz debía generar su propio movimiento y con ello ser guía de sí mismo, de su propia búsqueda). La lógica de un seminario, propuesto en el origen mismo de la universidad moderna alemana, fue derivando en algo muy diferente en la actualidad (Piché, 2005; Fichte, 1976). La mayoría de las actividades académicas que hoy son conocidas como seminarios, son entendidas en primer lugar como algo parecido a una cátedra y además donde la idea de grupo pequeño, en ocasiones es reemplazado por una gran audiencia. Un seminario internacional hoy es comprendido como una tribuna con un personaje importante, que tratará un tema donde el público, el estudiantado, está ahí para observar, escuchar, apuntar, muy lejos de cualquier actitud activa en el aprendizaje como lo pretendía la figura original del seminario.

Otro ejemplo, lo constituye el concepto de campus, que desde su inicio se entiende como el territorio de la universidad, o bien el conjunto de dependencias que tiene la universidad. La palabra en latín, *campus*, remite a la idea de llanura o sitio plano para poder desarrollar una actividad. El campus –que ni siquiera necesita del apellido de universitario-, se inicia a usar más bien el siglo XX y logra unificar en una sola palabra instalaciones que pueden ser diferentes, como las más burocráticas, administrativas, recreativas, residencias, hasta las salas de clases, aularios y bibliotecas. La Universidad de Princeton (Nueva Jersey), en pleno siglo XIX, es la encargada de difundir este concepto, bajo el alero de lo que ya se entendía como universidad moderna, para luego extenderse a nivel europeo y a nivel mundial. Es un concepto más reciente que el de seminario, pero quizás más firmemente asociado a la idea de universidad en su conjunto (Ríos López, 2005). El territorio de la universidad es entonces una pequeña ciudad que aloja a estudiantes, académicos y aquellos funcionarios que no desarrollan una actividad académica. Como tal, el espacio está pensado para una experiencia que va mucho más allá de participar de una actividad lectiva, es una experiencia que

ofrece este territorio y que además, en cierto sentido emula la sociedad entera. El campus es una oferta de vida académica. Sin embargo, nuevamente, llevando este elemento a la actualidad, nos encontramos con algo bastante desvirtuado, donde inclusive universidades que no tienen un carácter complejo llaman campus a espacios donde hay salas de clase, patio y cafetería (en aquellas experiencias más extremas hasta un local de comida rápida, un banco, una farmacia), con espacios bien pequeños y muy delimitados respecto del exterior, con poca o nula posibilidad de constituirse en una experiencia el estar ahí, sino más bien un espacio donde los sujetos están de paso y su pertenencia no tiene un carácter global como la idea de campus original. Aquello que sobrevive y promete instalarse cada vez más en varias instituciones es un nuevo concepto, cuya descripción habla por sí sola y que sería el reemplazo del territorio del campus, con presencia, con cuerpos, con contacto de todo tipo, con una cierta libertad respecto de cualquier otro campo, uno nuevo, ajeno, digital, visitable y clientelar: el campus virtual.

Un tercer y último ejemplo, aunque bien se podrían mencionar varios más, es el concepto de cátedra y su componente asociado, bastante popular, que es la *libertad de cátedra*. Este término, que refiere a la libertad de enseñanza en una cátedra (que por lo demás es a su vez un término que en su origen latín *cathedra*, refiere a un sillón donde se sienta el obispo en una liturgia), es reconocido por la universidad moderna como uno de sus pilares en tanto la libertad, es uno de los principales ejes para la generación y enseñanza del conocimiento ¿Libertad respecto de qué? De las doctrinas, del adoctrinamiento, de los poderes que el Estado, la religión y otras instituciones podría querer imponer. En principio es derechamente atribuible a la Universidad de Leiden y a la Universidad de Berlín, como motor de la instalación de una educación superior renovada en el siglo XIX (Piché, 2005).

"La libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y

*publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente la propia opinión sobre la institución o el sistema en el que se trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior deberá poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia*⁵⁴

Es evidente que en el tiempo, fue ampliándose como un acto de libertad, no sólo frente a una doctrina, sino que frente a la propia institución universitaria, a los gobiernos universitarios, al grupo de pares inclusive. El desarrollo de la universidad moderna asociado a los conceptos de individualismo del modelo neoliberal han ido desvirtuando también este concepto, hasta llegar a la actualidad donde muchas veces se confunde con una especie de enajenación incuestionable de lo que pueda hacer un docente dentro de un aula. La libertad académica, a veces es llamada en causa, para defender precisamente un adoctrinamiento, la imposibilidad de una evaluación de la propia tarea pedagógica o la dificultad de actualizar los programas de enseñanza. Como es considerado un valor, se apela y se interpela a aquella libertad, dejando muy poco espacio para el diálogo, puesto que no se puede hacer nada frente a lo que es considerado un derecho. Aquella noción enajenante individualizada de la libertad de cátedra, se parece más a la imagen del sillón de quién habla y, nuevamente, está muy lejos de su planteamiento original que buscaba enfrentar las doctrinas que pudieran amenazar la importante función pedagógica en la educación superior.

Siempre en el tema del territorio, vuelven a ser útiles las ideas de los pensadores de la Educación -y en particular de la Educación Superior- que ha

⁵⁴ Documento generado por Unesco en 1997, a propósito de la condición del personal docente en la educación superior: Recomendación de la UNESCO Relativa a la Condición Docente de Enseñanza Superior (1997). Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

tenido Chile a lo largo de su historia y de lo que podríamos llamar también la instalación de la universidad moderna en nuestro país. A este respecto, Valentín Letelier, insistió en varios de sus escritos que la educación se regía por tres tipos de filosofías (teológica, metafísica y científica), tenía bien en claro que estas lógicas, aun siendo muy diferentes, tienen todas una fuerte influencia en la manera en la cual un ciudadano se va constituyendo según su educación. Además, planteaba que las diferencias de estos dominios dentro de la educación, debían ser priorizados por la institución de educación superior, es decir, definir con claridad cuál iba a ser el territorio al cual la universidad adscribe o que pretende llegar, justamente por la necesidad de ser consciente de aquel ciudadano que se está conformando. Esta solicitud del pensador chileno, está en la misma lógica del territorio perdido de parte de la universidad moderna, no porque no se haya encontrado, sino que su pérdida está justamente en su indefinición. Si la universidad no logra establecer este territorio, la preocupación de Letelier, que pareciera tener plena vigencia en nuestros días, es que se abandona la intención de hacer algo con la educación (se abandona lo que se ha venido llamando performatividad) y se puede llegar a una institución educativa que no tiene interés por los problemas sociales, lo cual estaría derechamente en contra de una sociedad democrática –tan importante de instalar en aquel entonces-. Sin querer o al menos no declarado que así se quisiera, se estaría contribuyendo a formar espíritus superficiales y espíritus indiferentes (Letelier, 1895).

La posibilidad de optar por una lógica teológica o científica, traen consigo una inevitable doctrina, lo cual dejaría a la lógica metafísica, por supuesto más directamente ligada a la filosofía, como aquella que más se vincula con la constitución de sujeto que se pone en cuestión con la educación. Al respecto Kant, justo un siglo antes de Letelier, también propone a la universidad como interesada en un territorio que le excede, pero que le preocupa: el pueblo. De hecho habla directamente de influencia sobre el pueblo y no tiene miedo en sostener que los hombres de ciencia están en relación con un pueblo que se asume no ignorante, sino que cruda y derechamente idiota. Afirma que es el gobierno el encargado

entonces de auto regularse para dar condiciones a la universidad de un contra ordenamiento que garantice su libertad. Esta libertad está a la base de poder discriminar luego, de manera precisamente autónoma, qué es lo que será considerado como verdadero y qué será considerado como falso, sin contar con un a priori, pre-determinado por alguna doctrina. De ahí su defensa irrestricta a la facultad de filosofía como aquella de base, que asume una cierta jurisdicción (o pregunta permanente) acerca del estatuto de verdad, lejos de la actitud científica (que pretende decir lo verdadero a través de lo constatativo) o la actitud práctica (que pretender implicar un juicio libre de cuestionamiento). La facultad de filosofía, de aquello, se puede hacer responsable (Kant, 1798 citado en Derrida, 2009).

El territorio, la delimitación del propio territorio, la falta de imaginación del propio territorio, la ausencia de una determinación de cuál va a ser el territorio de la universidad, todas, son muestras de una institución de educación superior que se entrega a la censura que le proporcionan sus propias indefiniciones, la censura de los propios sujetos -como establece Derrida- y la censura real de la propia universidad, como establecía el propio Kant.

¿Dónde está entonces el *cuerpo* académico? ¿La universidad con *vistas* a qué? ¿El *sentido* de la universidad está en su incondicionalidad? Todos los registros estéticos que han formado parte de este rastreamiento, dan cuenta de la misma crisis que se ha descrito también en términos éticos, disciplinares, estatales, administrativos y de otras fuentes de la filosofía y la política. Sin embargo, un recorrido estético, menos frecuente, ofrece, como ha sido revisado, algunos modos de enfrentamiento diferente a la sola constatación de la crisis de la universidad moderna.

Una puesta en escena de este tipo de enfrentamiento diferente, deja a la universidad al desnudo, en una posición de mayor responsabilidad respecto de su propio acontecer. No se encuentra eximida de ello como víctima de un proceso ajeno de decantación de lo neoliberal, tampoco tiene que ver (al menos no

únicamente) con la limitación que le proporciona el Estado y que no permite hoy el desarrollo de aquella universidad moderna de excelencia, preocupada de la sociedad que le está en torno. La ubica en el eje de la responsabilidad cuando se asume que ha perdido, o quizás nunca lo tuvo, la propiedad de verse a sí misma. Cuando está en el ejercicio interno, no está en el claustro⁵⁵ que analiza sus propias condiciones, sino más bien atrapada en una serie de decisiones des-territorializadas. La universidad no posee, no practica, el acto recursivo de ver aquello que está otorgándole su propia vista. No ve que lo está viendo y aquello que ve, no sabe que lo está viendo gracias a una propia delimitación y menos aún puede saber todo lo que no está viendo. Se confunde además tan frecuentemente visibilidad con impacto (o incidencia), con una frenética búsqueda de visibilización, que muchas veces está ligada a la experiencia y existencia en el *mercado educacional*, perdiendo el afán performativo en la sociedad y en la propia universidad. Esto anticipa el tema de la transformación que se planteará en adelante como un último punto a revisar en profundidad. La visibilidad de la universidad está íntimamente vinculada a su posibilidad de estar ahí afuera generando incidencia, de la misma forma que impactar en el afuera, está íntimamente vinculado con la generación de una identidad propia que instala el concepto de comunidad universitaria. La comunidad es disponer de algo en común, pero para siempre en relación a un otro. No hay comunidad (atención a lo interno) sin el otro (atención a lo externo). Asimismo, la forma de lograr que haya un nivel de excelencia en aquello que se enseña, está lejos de obtenerse a través de criterios de validación, registro o evidencia, está sencillamente vinculado al hecho que el ejercicio del aprendizaje sea público, sea susceptible de ser evaluado y criticado, además de estar siempre disponible para su propia comunidad.

⁵⁵ No se tomó como ejemplo dentro de los términos desvirtuados que se han revisado, aunque es igualmente interesante su origen del latín *claudere* y que remite al patio, muy común de las universidades antiguas, donde está cerrado en sus lados por con pórticos y columnas. De alguna manera la imagen de un encierro plagado de belleza, una expresión más allá de la estética.

La universidad no es víctima, padece, pero también participa de su propia crisis. Es un escenario de obras (conocimientos) que debieran estar en un ejercicio constante de *exapropiación*. Frente a la apropiación del conocimiento, de parte de aquellos poderes extrauniversitarios que asedian, la propia universidad denuncia cómo esto ocurre y bajo qué condiciones, precisamente para llevar a cabo un contra movimiento de desapropiación o liberación (Galard, 2006). Ahí en ese intersticio se mueve la universidad, pues su conocimiento producido (ciencia) y conocimiento creado (performativo) no está bajo la apropiación externa, pero tampoco está jamás liberado del todo, del riesgo de apropiación. En este sentido, la universidad debe ser el escenario de exapropiación, pero para ello, requiere de este movimiento crítico y auto observante, que tiene el ejercicio como permanente y sus resultados como provisorios.

Transformación: cambio de forma y vaciamiento de sentido

Si la universidad se atribuye la pretensión de performatividad, si tiene el deseo de generar condiciones para un acontecimiento, entonces estamos hablando de una institución que está siempre en busca de una transformación. Pero ¿Transformación de qué o de quién? En primer lugar habría que responder que la primera (y ojalá no única) transformación, es la transformación de sí misma. Además no debiera llegar a ser solamente un cambio de forma, no por lo menos, no un cambio de forma lingüística, sino que debiera remitir a un estado diferente. La universidad moderna nace definida como una entidad que mientras desarrolla una función de docencia, investigación y extensión, está atenta a la participación en la transformación social. Para ello ejecuta un modo, a través del cual, un *decir*, se transforma en una acción, en otras palabras, se convierte en un modo performativo. La primera meta de la universidad entonces será un decir/hacer interno, hacia su propia comunidad. Ya hemos visto, en este mismo apartado, algunas de las complejidades que tiene el concepto de comunidad universitaria, sin embargo, podríamos decir que hay sujetos que están trabajando en favor de

aquella transformación. Entonces nuestra pregunta se desvía ¿Quiénes son los que trabajan en la universidad? ¿En favor de qué trabajan? Si están en busca de una transformación ¿Están trabajando para ellos mismos o están trabajando para otros?

Esto implica preguntarse además por quiénes son los trabajadores en la universidad. Derrida (1998), toma atención sobre el hecho de que normalmente los que habitan un espacio universitario no se declaran fácilmente como *trabajadores*, aun cuando son quienes, sin duda alguna, trabajan en la universidad. Es el mercado el que dominará la escena y muchas veces son o se consideran trabajadores cuando hay un salario regular como retribución al trabajo. No es condición suficiente el *trabajar* mucho en favor de la propia formación, como lo hace un estudiante, tampoco lo percibe un becario. Un trabajador en este peculiar escenario, lo será sólo a condición de formar parte del mercado y su trabajo es reconocido como tal, en la medida que hay una operación que lleva a un producto determinado, una obra que resulta de aquella operación (Derrida, 1998). Lo anterior apela nuevamente a una condición del producto que es precisamente lo *visible*, puesto que toda obra, se puede ver y eso garantiza que haya un reconocimiento. El problema surge cuando queremos incorporar a la noción de obra/producto, el trabajo que realizan algunos de una forma algo más silenciosa, menos visible, menos reconocible. No sólo el mundo del trabajo de lo virtual, (como lo asume el propio Derrida, quizás en esa época sin imaginar el crecimiento de la comunidad virtual que tenemos en la actualidad), sino que incorporando aquel trabajo en casa, fuera del espacio universitario, aquel trabajo íntimo, que no tiene voz; aquel trabajo de noche, cuando todos se van, aquel trabajo a puertas cerradas o en un patio de la universidad.

Docentes, estudiantes, personal de gestión o administración, personal de aseo, todos son *trabajadores* en la universidad. Es una comunidad especial, asumámoslo, es una comunidad de adultos, que se orientan a una tarea en común. Su tarea es hacer que la universidad no deje de moverse. Sin embargo, es

también un grupo de personas que no se reconocen como trabajadores, no al menos en su totalidad. Para muchas instituciones quienes trabajan o quienes son considerados trabajadores son sólo aquellos que habitan el espacio diariamente y que reciben una remuneración estable por ello, dejando fuera a los estudiantes, investigadores, docentes que no forman parte del cuerpo estable de la universidad, entre varios otros. Esto implica de manera importante la relación, porque particularmente el estudiante, el formando, aprendiz, al revés de recibir una remuneración, incluso en la actual condición de la universidad pública (por ejemplo en países donde se ha mercantilizado la educación superior pública), todo lo contrario: paga por estar ahí. Al pagar en vez de recibir, el riesgo de establecer una relación clientelar con la institución es altísimo, no sólo perdiendo su condición de trabajador, sino que además ocupando una posición de relativa pasividad, a propósito de su condición de *cliente*, que espera se le entregue el mejor *servicio*.

Para el cuerpo docente, como vimos, parte de su preocupación está relacionado con el –justamente- corporizar una totalidad que es la que tiene pertenencia a la universidad. Todas ellas tienen mecanismos de concurso, ingreso, jerarquías, tiempos de permanencia, etc. Mientras eso no ocurra, aquel sujeto puede ser un habitante de la universidad, pero no un trabajador.

La identidad de trabajador y luego la trayectoria de trabajador son claves para el desarrollo de una institución y la universidad, como escenario, no constituye una excepción. Parte de su crisis es una situación que acarrea en relación a algo que va mucho más allá del término (concepto) y que está más bien ligado a la experiencia (identidad). No es posible, así en términos sencillos, declarar, sancionar, determinar que todo aquel que trabaja en la universidad será considerado (y se debe considerar) un trabajador, por muy paradójal que esto parezca. Los procesos a través de los cuales se establece una identidad colectiva son mucho más complejos que eso. Nuevamente la única indicación posible es la constante pregunta acerca de la propia condición que tiene un sujeto dentro de la universidad, la reflexión interna y permanente de la universidad a través de sus

miembros, que se preocupan de su implicancia, incidencia, consistencia y contingencia.

Sin duda, el hecho que un estudiante llegue a comprender su propia formación como un trabajo, implica un cambio cultural, justamente hacia el lado contrario de la desconfianza e individualismo que genera el modelo neoliberal en la educación. Los medios de comunicación y en general el imaginario colectivo apoyan cada día más la Educación Superior como una elección que se debe hacer más en términos de inversión que en términos de experiencia. En este sentido, no se diferenciará mucho del análisis que debe hacer un sujeto a la hora de adquirir una propiedad, pues estará orientado hacia una definición de las mejores condiciones del producto y menos atento a las condiciones de un proceso. De ahí esta imposibilidad, como se venía argumentando, que se le impone al estudiante de declararse un trabajador dentro de su proceso formativo. Para el caso de los docentes, que tienden a ser bastante más considerados en la escala productiva, la universidad docente ha preparado un escenario para su incorporación como cuerpo académico. Una incorporación que busca el cumplimiento de criterios que a veces establecen condicionantes externas a la universidad, otras veces criterios internos para hacer a la universidad más competitiva en el externo. Esto implica, de cualquier manera, la consideración siempre atenta del mercado en la universidad. Es sabido, por ejemplo, la experiencia de varias universidades que contratan a doctores en diferentes disciplinas, no como garantía de procesos educativos, pedagógicos, necesariamente, sino como una forma de garantizar cierta solidez frente a los criterios del *acreditacionismo*, así como la búsqueda de que junto con estas contrataciones, haya un alto rendimiento en los proyectos de investigación formal, que por lo general, son de financiamiento público. Bajo esta lógica de mercado, una universidad privada, puede invertir en *profesionales doctores* que se adjudiquen proyectos financiados por el Estado, retrotrayendo fondos públicos al mundo privado. Esto, además genera óptimas condiciones para la competitividad, reconocimiento, estándares de supuesta calidad y por tanto, mayor cantidad de postulaciones, lo que se traducirá luego (si es que se quiere,

porque tampoco existe total regulación del Estado al respecto) en nueva inversión dentro de la universidad, para la adquisición de nuevos profesionales, de otros proyectos o bien ulteriores insumos que igualmente van aumentando la competitividad en el mercado y la captación de nuevos estudiantes⁵⁶. Este funcionamiento, que no es muy diferente de la cadena de multitiendas u otro tipo de empresas, lamentablemente, es una operación que todos conocemos.

Es evidente que las condiciones de este mercado no son iguales para todos los continentes, países o regiones, como así también es claro que está asociado a una serie de otros procesos económicos y administrativos que no viene al caso profundizar acá, pero algunos elementos de contexto pueden dar cuenta igualmente del fenómeno. Por ejemplo, existe para cada país el llamado *Doing business*, que sería algo así como un indicador de “facilidad” para llevar a cabo una actividad comercial, un negocio. En esta escala, los países se ordenan del 1 al 189 según esta facilidad para hacer negocios. Una alta clasificación implica un entorno regulatorio más favorable para la creación y operación de una empresa local. En Iberoamérica los países que se encuentran en este nivel más alto son, en ese orden, Portugal, España, México, Chile y Perú. Los que aparecen con menor facilidad para hacer negocios son Nicaragua, Bolivia y Venezuela. Justamente aquellos que tienen un alto porcentaje en este indicador, coinciden con ser naciones en las cuales la universidad moderna está atravesada por una profunda crisis empresarial, financiera y de privatización. Son también los mismos países donde hay un alto nivel de población que va a la educación superior o bien que están en un sostenido aumento del número de inscritos a la universidad en las últimas décadas y son, justamente, países donde hay un alto nivel de

⁵⁶ Los datos que se tienen respecto de Iberoamérica, muestran un creciente aumento en el ingreso de personas a la educación superior, particularmente en los mayores de 25 años. Se distribuyen entre un porcentaje de la población total que oscila entre el 14 % en el caso de Brasil y 35% en el caso de España (Chile está en el 21% al año 2014). Esto es diferente del indicador cercano al 50% que tienen países como Canadá o Australia. Fuente Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016, preparado por el Centro de Desarrollo Universitario, 2016 (www.cinda.cl)

endeudamiento, precisamente como fruto de la relación de inversión de las familias en la educación superior⁵⁷.

Es curioso, a este respecto, cómo en la mayoría de los países de Latinoamérica, el ingreso a la universidad está relativamente garantizado, sobre todo por la potencia de las universidades públicas y/o porque está asumido como una continuidad de los estudios secundarios. Sin embargo, en otros países, donde se ha mercantilizado la educación, tanto por dificultades económicas, como por otras acciones que ocurren antes de ingresar siquiera a la educación superior (pruebas de admisión, entre otros), el ingreso a la universidad no está garantizado, sino que siempre se está en una suerte de postulación, de concurso, de solicitud, la cual puede llegar a ocurrir, pero nótese que también está (existe entonces) la alternativa de que no se pueda “entrar”. Justamente eso genera luego una diferencia, en el *modo de decir* y cuánto este modo de decir *performa* la relación con la universidad. En los países en que la universidad está considerada como un paso seguido a la secundaria, se habla de “ir a la universidad”, en los otros casos, tal es el ejemplo de países como Chile o Colombia, se habla de “entrar a la universidad”. Para un sujeto, un estudiante, el ir a la universidad es una condición, puede ser que no ingrese a esa u otra universidad, o que no desee hacerlo; para otros sujetos entrar a la universidad tiene que ver con una posibilidad, que se generaría, como un logro, si es que se cumplen ciertas circunstancias, en términos de aceptación y de que se pueda pagar, dado que la universidad, aun siendo pública, tiene un alto costo para la población. Tómese entonces en consideración que luego esto tiene también repercusiones, para lo que sería formar una comunidad, pues para algunos es un inicio (ir a), mientras que para otros es un logro, una especie de “finalmente” (entrar a). Los docentes que forman parte del cuerpo académico, esto lo saben y, en ocasiones, también para ellos ha significado una escala de sacrificios e inversiones el llegar a ser “académicos”, generando también una importante diferencia en términos de la finalidad de ser docente: para algunos el ser académico es un medio, mientras que para otros es

⁵⁷ *Ibíd.*

ya un fin. Quienes sienten la academia como un medio, todo comienza con el estar dentro de la universidad y desarrollar un proyecto, ser académico no reviste así mayor jerarquía ni transforma al sujeto en algo especial; mientras que para quién era una finalidad, haberlo logrado significa un estatus y muchas de sus operaciones serán, más que para desarrollar un proyecto, acciones destinadas a la mantención y profundización de aquel estatus. Ambas son formas de hacer comunidad, de habitar la universidad, la universidad moderna estaba dispuesta para un “ir” a la universidad y pertenecer, para el desarrollo de un proyecto de transformación de la sociedad, mientras que ahora cada vez más -en su crisis contemporánea- se ofrece para un “entrar” a la universidad, con un estudiantado clientelar y, para los académicos, disfrazado esto en procedimientos cada vez más sofisticados, para mantener su condición de tal.

Ya en la década de los '80, Derrida denunciaba los diferentes tipos de académicos, elaborando una crítica al docente cada vez más *arquitecto de la enseñanza*, atento a la *arkhè* (*arkhitektôn* de una sociedad trabajadora, muy por encima del trabajador manual *kheirotekhnès*). El enseñante se había convertido ya en un conocedor de la verdad, de la razón, de las causas de los fenómenos, sin necesidad de contar con una habilidad práctica. El autor sostenía ya entonces que, desde esta posición, era capaz pilotar la labor concreta de los trabajadores (Derrida, 1983). Nótese que esta posición no es tan diferente de la crítica noción de supervisor, que desde un lugar de la razón es capaz de dirimir, evaluar y aconsejar a quién se encuentra en la realización misma de la labor. Esta condición extremadamente teórica de la enseñanza fue otro de los puntales sobre los cuales se estableció la crítica que dio pie a mayo del '68, pero pareciera nunca haberse enfrentado, todo lo contrario, se fue institucionalizando aquella forma de enseñar. ¿Quién quiere ser un enseñante en la universidad?, constantemente aparece la crítica a aquel sujeto que, burocráticamente dice conocer la realidad que le describe el otro y de actuar en consecuencia a aquel conocimiento. La universidad moderna además empezó a promover (y a dejar de *profesar*), un docente, un académico de tiempo completo en la universidad, un habitante del

campus universitario, enajenado de la realidad, obnubilado por su propio campus, por sus barrotes y sus galerías. Este académico a tiempo completo, que conoce las causas y los principios, un teórico enseñante arquitecto, adquiere con el paso del tiempo cada vez más potestad, sin salir a la calle. Desde un lugar artificial como ha sido transformada la universidad, dice todo de la realidad. Los estudiantes, que muy comúnmente se comportan en base a la cultura que ahí domina, obedecen a esta pleitesía y, peor aún, creen firmemente que los profesionales trabajadores que habitan en la realidad que está fuera de la universidad, se parecen a sus enseñantes: Si hay algo que es seguro, es que los enseñantes universitarios tradicionales no se parecen casi en nada a los habitantes del externo a la universidad, son (somos) sujetos extraños.

Estas son algunas de las características que va configurando el desarrollo de la universidad moderna en su trayectoria y luego en su instalación: ¿Dónde está entonces el *cuerpo* académico? ¿La universidad con *vistas* a qué? ¿El *sentido* de la universidad está en su incondicionalidad? La institución universitaria adolece de un cuerpo, no encarna el espíritu que traía en su origen, más bien lo des-hace en cada uno de sus actos y de sus *no dichos*, que se pierden en el deseo de ser un acontecimiento, siendo sólo un hecho más que no performa, no deforma y no transforma. No tiene clara la vista, la vista a qué, ni qué capacidad tiene de ver, siquiera a sí misma. No tiene claustro, no decide acerca de su territorio y su comunidad es más parecida a un grupo orientado a una tarea, que a una identidad colectiva. Su incondicionalidad es una excepción estética en una marea de condicionantes, su sentido está lejos de lo sensible, su dotación de sentido llega tarde y es interrumpida por una donación de sentido que se ha instalado desde antes, gracias a las doctrinas externas, del mercado, del modelo y, en ocasiones, del propio Estado. La universidad sabe que ha sido traicionada y se pregunta si alguna vez todo esto fue diferente.

¿Qué se le puede pedir entonces a la universidad? La lectura de cualquier misión de las universidades públicas da cuenta de cómo se atribuyen la

responsabilidad social de su sociedad. Con el mejor de los ánimos ofrecen hacerse cargo de problemáticas nacionales, de una nación que no alcanzan a ver, justamente porque no hay definición siquiera de su propio territorio como universidad. Alberga la ilusión de diferentes grupos sociales de ser acogidos, instruidos, contactados. Se cree todavía que la universidad pueda ser el espacio donde la sociedad, con todo el derecho, se piensa a sí misma. Además de ser el lugar de las preguntas, será el lugar de las respuestas desde la ciencia, las humanidades. El lugar donde se está cultivando a los nuevos herederos del pensamiento (Del Consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. 2008).

La sociedad es la que grita, la que hace evidente, la que en ocasiones pide. El avanzado modelo de neoliberalismo y sus múltiples prácticas asociadas, requiere de un análisis y cuestionamiento permanente. El estudio de todos los fenómenos “humanos” tiene un carácter cada vez más complejo y que requiere cada vez más de creación, para evitar la producción repetitiva y tradicionalista de la ciencia. Esto no puede ser delegado a una institución que ofrece profesionales para una cadena de producción. No puede ser delegado a una institución que genera investigación al modo del develamiento (Villavicencio, 2012)

Los valores de la universidad moderna en su origen tenían –todos- un carácter relacional. Esto quiere decir que tomaban atención sobre aquello que está entre los entes y no dentro de ellos. Incluso más, podía ser consciente que estaba creando una relación que tiene un estatuto ontológico más allá de los entes que la componen. La relación con el Estado, más que la conformación de un gobierno; la intención de estar inserto en la sociedad, a través de la responsabilidad, más que el mejoramiento del plan social o las características de una población; la relación entre la institución universitaria y el sujeto, más que el descubrimiento de un sujeto nuevo. El acento estaba puesto en esta cualidad ontológica de la relación, en la posibilidad de que esté ahí el emergente sobre el cual se debe trabajar. La universidad debía hacerse preguntas acerca de cada una de estas relaciones (su topografía, su sentido, sus condicionantes) y derivaría en articulaciones nuevas

que podrían abrirse a nuevas relaciones para ulteriores emergentes. La constitución de una universidad moderna, desde el proyecto de Humboldt, era una aspiración filosóficamente creada y, como tal, rigurosa. El desarrollo de la universidad, particularmente en Europa y de manera desenfrenada luego en Latinoamérica, se encontró con una *sociedad del individualismo y de la decepción*, que supo seducir a la institución hacia un desarrollo, igualmente moderno, igualmente dedicado, pero con una sutil diferencia, nefasta, sin aquella mirada relacional.

El foco, en el siglo XX pasa a estar ubicado en los entes, dejando aquello que está *entre* (a la relación) en silencio. Los grandes valores del proyecto de Bolonia (Tuning Latinoamérica más tarde ya en el siglo XXI) sólo vienen a corroborar un camino que venía trazado desde mucho antes. Europa entiende que requiere una compatibilidad, una comparabilidad y una competitividad, teniendo presente eso sí, que cada unidad, nación, región, sigue siendo la que es. Es decir, establecer puentes, que no alteren la unidad de cada uno de los entes. Se reemplaza entonces el foco, antes puesto en la relación, por un cuidado por la unidad, la individualidad, en fin de términos, la propiedad. El nacimiento de los conceptos *inter-culturalidad*, *inter-nacionalización*, *inter-disciplinariedad* junto a varios otros, son la muestra de cómo se habla de una relación entre entidades que pretenden la colaboración, el vínculo, pero permaneciendo cada uno de ellos intactos. Los valores asociados a este tipo de conceptos, no están atentos a la relación, el puente no es importante, no tiene ninguna potencialidad ontológica, lo que es verdaderamente importante es lo que transita por él, el inicio y el final de ese camino, que deben igualarse para estar en el mismo territorio: el mercado.

La homogenización de la educación superior por su parte, en Europa fue movilizadora por la bandera de la *movilidad* de los estudiantes, que siempre ha existido por lo demás. Se reconoció como una necesidad de los estudiantes (que jamás han estado involucrados, ni en la generación de la convención de Bolonia, ni menos aún en la generación de los acuerdos para Latinoamérica), se planteó

que habían sido ellos los que demandaron información “confiable y objetiva” sobre la oferta de programas educativos. Es decir, el hecho de que hayan estudiantes que deseen desplazarse de un lugar a otro a continuar estudios, hizo pensar que requerían de un solo lenguaje, muy parecido a cuando se piensa que se requiere una sola lengua o una sola moneda. Asimismo, se atribuye a los empleadores (en el entendido que han sido consultados los empleadores de los egresados de las universidades, o sea, principalmente el mundo del sistema público de los diferentes países) que estarían exigiendo conocer en la práctica, lo que significa una titulación o una profesión. Es decir, se asume que son quienes recibirán en el campo laboral a los egresados de las universidades, los que piden que se homogenice, para su mejor comprensión, las profesiones, de manera tal que un titulado sea, en el mercado, prácticamente lo mismo que otro, independiente de su formación diferenciada, incluso en diferentes culturas. Por último el proyecto Tuning es quien viene a declarar que esto no es sólo una necesidad para Europa, sino que exactamente y también para América Latina y promueve entonces un proyecto llamado *de las universidades para las universidades*⁵⁸ ¿De qué universidad estamos hablando? ¿Cuál es la universidad que participó de la generación de estas letales reformas de la Educación Superior global? Si no existía entonces claridad de qué se entiende por universidad, de cuál era su gobierno y su condición, si tampoco estaba resuelta la relación diferenciada que debía tener el Estado con sus universidades públicas y con las universidades privadas ¿Cómo es que se llegó a tomar decisiones de esta naturaleza en un mar de indefiniciones?

Los procesos de deformación de la universidad moderna en el siglo XX, han estado lamentablemente ligados a los objetivos de integración económica, asociados por cierto a otros acuerdos comerciales en Latinoamérica generados en el mismo periodo. Un empuje al libre comercio desde Estados Unidos, que presiona a México en primera instancia, horizontalizando la relación a través del

⁵⁸ Proyecto Tuning América Latina, (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning-América Latina. <http://www.tuningal.org/>

sometimiento a exigencias que son las que ya tiene Estados Unidos y frente a las cuales una nación como México debe entrar en correlación. El proyecto Tuning América Latina deriva fácil y ágilmente en el modelo de competencias y asedia a la universidad, ligando directamente el mundo empresarial, que determina muchos cambios y simplificaciones de la universidad, en contra de la autonomía universitaria que se abogaba el derecho, antes, de determinar cuáles iban a ser sus valores y propuestas para el encuentro con la sociedad a través de la Educación. Además de ser un modelo trasplantado desde Europa de manera irreflexiva, de no contar con participación triestamental ni representativa en su origen y de tender hacia una total unificación sin hacer mayor esfuerzo por vitalizar las diferencias regionales, nacionales, culturales, así y todo goza de un impresionante prestigio avalado en su silencioso pero determinante paso (Aibotes, 2010).

Esta es la transformación de la universidad moderna, que en su trayectoria ha prestado su saber a la ciencia empresarial informática, ha vendido su territorio a la nación virtual, ha perdido su relación con el Estado. Su transformación, no es más que su cambio de su propia forma, una excesiva adaptación con notables, pero insuficientes, resistencias en el conocido ciclo de las dominaciones culturales. Originalmente era la transformación de la sociedad, hay quienes todavía luchan por ello, bienvenidos son. Quién sabe cómo serían las cosas si la universidad tuviera otro origen, quizás todo sería diferente, pero frente a eso, sólo frente a eso, nada se puede hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. (2003) Estado y Nación en Humboldt. Revista internacional de estudios vascos. 48, 1, pág. 329-344
- Abellán, J., (2008) La idea de Universidad de Wilhelm von Humboldt, en Oncina Coves F. (2008) *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*. Universidad Carlos III de Madrid, Editorial Dykinson. Getafe, España.
- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. Educación superior y Sociedad, 15(1), 25-44.
- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista iberoamericana de educación, 8.
- Arnzen, R. (Ed.). (1998). Aristoteles' De anima (Vol. 9). Brill.
- Ayarza, Hernán (ed.) [1993] Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias, México, ANUIES/Organización Universitaria Interamericana, Col. Biblioteca de la Educación Superior, 333 págs.
- Badiou, A. (2003). El ser y el acontecimiento. R. J. Cerdeiras, & A. A. Cerletti (Eds.). Manantial.
- Bassi, J. & Gálvez, F., (2013). Nunca fuimos posmodernos: defensa de una práctica científica antirrepresentacionista. Ponencia presentada en el XXIX Congreso latinoamericano de sociología, Santiago de Chile, Chile, 29 de septiembre a 4 de octubre.
- Bateson, G. (1972). Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología. Libros Ballantine.
- Bauman, Z. (2005). Ética posmoderna, en busca de una moralidad en el mundo contemporáneo. Siglo XXI Editores.
- Beccaria, G. L. (Ed.). (2004). Tre più due uguale zero: la riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti. Garzanti Libri.

- Bello A., Discurso Inaugural Universidad de Chile, 1943. Extraído el 09 de septiembre de 2013 desde:
www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural
- Beltramin, J. B. (2014). Reflexiones en torno a la re-afirmación del sentido de la Universidad. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(2), 213-229.
- Blesa, T., Carracedo, L. F., De Peretti, C., Vázquez, M. E., & Rampérez, F. (2011). Mesa redonda sobre "*L'université sans condition*" de J. Derrida. *Escritura e imagen*, 91-121.
- Bourdieu, P. (2006). *Homo Academicus*. Buenos Aires: 16. Siglo XXI;
- Botía, A. B., & Rodríguez, K. C. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 2.
- Brunner, J. J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Brunner, José Joaquín (1990) Educación superior en América Latina: cambios y desafíos, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación, 205 págs.
- Brunner, J. J. (2011). El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado. Universidad Diego Portales.
- Casanova, H. (2004). Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico (eBook). Edicions Universitat Barcelona.
- Chiuminatto, P. (2013). A ciencia cierta, el papel de los papers (efectos del arribismo científico en las humanidades). *Revista chilena de literatura*, (84), 59-75.
- Cohen, T. (Ed.). (2005). Jacques Derrida y las humanidades: un lector crítico. Siglo XXI.
- Cragolini, M. B. (2007). Derrida, un pensador del resto. Ediciones La Cebra.
- Del Consuelo Chapela, M., Cerda, A., & Jarillo, E. (2008). Universidad-Sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. *Reencuentro*, 52, 63-76.

- Deleuze, G., & Parnet, C. (2008). *Abecedario Gilles Deleuze (1988/1989)*. Traducción de Raúl Sánchez Cedillo. Corrección de estilo, mejora de la traducción y depuración de reiteraciones, Dr. Adrián López. Salta capital, provincia de Salta (Argentina).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Los personajes conceptuales. Qué es la filosofía*.
- Delgado López-Cózar, Emilio y Ruiz Pérez, Rafael. "La comunicación y edición científica: fundamentos conceptuales". *Homenaje a Isabel de Torres Ramírez: Estudios de documentación dedicados a su memoria*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2009. 131-150.
- Derrida, J. (1971). La mitología blanca. La metáfora en el texto filosófico. *Márgenes de la filosofía*, 247-311.
- Derrida, J., & Klein, R. (1981). Economimesis. *Diacritics*, 11(2), 3-25.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. Grisoni, D. (Comp.). *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida J. (1983) Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad. Traducción de Cristina de Peretti, en Derrida, J., *Cómo no hablar y otros textos*, Proyecto A, Barcelona, 1997.
- Derrida, J. (1984) a. La filosofía como institución. Ediciones Juan Granica.
- Derrida, J. (1984) b. El principio de razón: La universidad en los ojos de sus pupilo/as. Trad. Bruno Mazzoldi y Ramiro Pabón Díaz. En: *Nómade*, No. 3. San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.
- Derrida, J. (1991). Circonfesión. Cincuenta y nueve períodos y perífrasis. *Jacques Derrida. J. Derrida y Geoffrey Bennington. Madrid: Cátedra*, 25-318.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad. En: *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 117-138. Disponible en: www.jacquesderrida.com.ar

- Derrida, J. (1997) El pensamiento es un alma cuyo cuerpo es la lengua. Entrevista realizada por José Méndez, tras la intervención de Derrida, el 22 de abril de 1997, en el ciclo «Los intelectuales», Residencia, VII-IX, 1997, pp. 3-5.
- Derrida, J. (1998) No escribo sin luz artificial. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- Derrida, J. (2002). Universidad sin condición. Madrid, Mínima Trotta.
- Derrida, J. (2005). El Futuro de la profesión o la universidad sin condición. Jacques Derrida y las humanidades, México, Siglo XXI.
- Derrida, J. (2009). Mochlos, o El conflicto de las Facultades. Fermentario, 1(2).
- Derrida, J. (2011). El tocar, *Jean-Luc Nancy*.
- De Sousa-Santos, B. (2004) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Madrid y Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ferraris, M. (2009). Una Ikea di università: alla prova dei fatti. Raffaello Cortina.
- Fichte, J. G., & García, V. R. (1976). El destino del hombre. Espasa-Calpe.
- Fichte, J. G. (1994). Introductions to the Wissenschaftslehre and Other Writings, 1797-1800. Hackett Publishing.
- Galard, J. (2006). La obra exapropiada. Derrida y las artes visuales. *Escritura e imagen*, 2, 57-70.
- Gálvez Sánchez F., (comp.), 2010, Formación en y para una psicología clínica. Colección Praxis psicológica, Universidad de Chile.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Universidad de Los Andes (ULA).
- García, F. (1994). Derrida/deconstrucción. *Revista Universidad y Sociedad*, 9, 1-5.
- Guardini, R. (1999). Tre scritti sull'università. M. Farina (Ed.). Morcelliana.
- Guerrero, J. S. (2007). Cruzar las miradas: Jacques Derrida y Jean-Luc Nancy. In *Conjunciones: Derrida y compañía* (pp. 321-338). Dykinson.

- Gómez, J. A., & Sastre, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 4(9), 119-131.
- Grau, O. y Bonzi, P. (Eds.) (2008) *Grafas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, Santiago de Chile, Universidad de Chile- Unesco.
- Heidegger, M., & García, R. R. (1989). *La autoafirmación de la universidad alemana: El rectorado, 1933-1934: entrevista del Spiegel*. Tecnos.
- Horlacher, R. (2014). *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. *Pensamiento Educativo*, I (51), 35-45.
- Holzapfel C (1997) *La Universidad, el diálogo y la huelga*, en Giannini, H., & Bonzi, P. (Eds.). *Congreso latinoamericano sobre Filosofía y Democracia*. Lom Ediciones.
- Holzapfel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Random House Mondadori.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (Vol. 1). Anthropos Editorial.
- Humboldt, W., & García, J. A. (1988). *Los límites de la acción del Estado*.
- Humboldt, W. (2005, November). *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*¹. In LOGOS. *Anales del Seminario de Metafísica* (Vol. 38, pp. 283-291).
- Jaques Pi, J. (2008). *El sentido estético*. *Disturbis*, (3), 0001-16.
- Kant, I. (1963) *Conflicto de las facultades*. 1. ed. Buenos Aires: Losada, 1963
- Kamuf, P. (1997). *The division of literature: Or the university in deconstruction*. University of Chicago Press.
- Laurent, V. (2009). *Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias*. *Revista de estudios sociales*, (33), 29.

- Leterier V. (1895) El estado y la educación nacional p. 43-54 En *La lucha por la cultura, Miscelánea de artículos políticos y estudios pedagógicos*. 73232 Santiago de Chile
- Leveque, J. C. (2011). El concepto de «acontecimiento» en Heidegger, Vattimo y Badiou/Concept of Event by Heidegger, Vattimo and Badiou. *Azafea*, 13, 69.
- Luzzatto, G. (2001). *l'Odissea dell'università nuova*. Firenze, La Nuova Italia.
- Martínez Posada, Jorge Eliécer; Abadía García, Constanza; Montenegro, Leonardo; (2016). Urdimbre sobre la universidad en la mercantilización del saber: Paul Ricoeur, Jacques Derrida, Boaventura de Sousa Santos. *Tabula Rasa*, Enero-Junio, 381-401.
- Mascareñas, M. G. (2013). La estandarización de la escritura: La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 29-41.
- Merleau-Ponty, M. (1955). *Las aventuras de la dialéctica* (traducción de León Rozitchner). Buenos Aires: La pléyade.
- Merleau-Ponty, M. 1970. *Lo visible y lo invisible*. Trad. J. Escudé. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (p. 475). Barcelona: Península.
- Molina Valencia, N. (2005). Hacia una comunidad de pensamiento. A propósito de “Las Pupilas de la Universidad” de Jacques Derrida. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (7), 271-282.
- Nancy, J. L. (2006). *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Oncina Coves, F. (2008). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad* (de Kant a Nietzsche). Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad.
- Ortega y Gasset, J. O., & Muñoz, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Biblioteca nueva.

- Oyarzún P. (2000) Duelo y alegoría de la experiencia. Conferencia en la presentación del libro de Idelber Avelar, *Alegorías de la derrota: la ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*, Universidad de Chile, agosto de 2000.
- Oyarzún P. (2008) Sobre el concepto de calidad académica. En: *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza* (Cátedra UNESCO de Filosofía), Santiago (47-58).
- Oyarzún, P. (2011) Las humanidades, lo público y la universidad. En Brunner, J. y Peña, C. (editores), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 111-133.
- Piché, Claude (2005) Fichte, Schleiermacher y W. von Humboldt, sobre la creación de la universidad de Berlín. *Praxis Filosófica*, núm. 21, julio-diciembre, 2005, pp. 129-155. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Perotti, R. (2008). *L'università truccata: gli scandali del malcostume accademico, le ricette per rilanciare l'università*. Einaudi.
- Pey, R., & Oyarzún, P. (2013). Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad. *Revista chilena de literatura*, (84), 105-119.
- Proyecto Tuning América Latina, (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final del Proyecto Tuning-América Latina. <http://www.tuningal.org/>
- Ramírez Díaz, José (2008) "Institucionalización de sentido. Los procesos implícitos en la disputa por la Universidad", ponencia elaborada para el Tercer Encuentro de Autoestudio de las Universidades Públicas mexicanas: *La Universidad en México en el año 2030: imaginando futuros*.
- Ramírez, M. T. (2014). Pensar desde el cuerpo: de Merleau-Ponty a Jean-Luc Nancy y el nuevo realismo. *Eidos*, (21), 221-236.
- Ricoeur, P., & Ricoeur, P. (1984). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Docencia
- Ríos López M. (2005) Breve reflexión en torno a la historia, configuración y crisis de la Universidad Moderna. *Revista Universum* No 20 Vol. 1: 140 – 151.

- Ripalda J.M. (2013) La universidad con condiciones. *Athenea digital*, 13(1), 171-178.
- Rojas, W. (2016). La Universidad, de Abelardo a Derrida, una profesión de fe. *Revista Perspectivas Educativas*, 2.
- Rousseau, J. J. (1984) *El Emilio o de la Educación*, Porrúa, México.
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.
- Ruiz M. (2014) *Tiempo y experiencia, variaciones en torno a Henri Bergson*, Fondo de Cultura económica.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la republica al mercado*. LOM Ediciones.
- Ruiz Schneider C., (2013) *Humanidades y educación: el papel de la crítica*, revista chilena de literatura, Septiembre 2013, Número 84, 163-168.
- Salazar R. (2002) *Educación superior, arqueología, disciplina y discurso*, pág. 172- 202 en Claudia Vélez de la Calle, Antonio Arellano, Alberto Martínez (Coords.) *Universidad y verdad* (Barcelona: Anthropos).
- Sánchez-Prieto, J. M. (2001). La historia imposible del Mayo francés. *Revista de estudios políticos*, (112), 109-133.
- Santos Herceg, J. (2012). Tiranía del paper: Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista chilena de literatura*, (82), 197-217.
- Sanz, N., Bergan, S., & Ancira, R. (Eds.). (2005). *Legado y patrimonio de las universidades europeas* (No. 04; LA621, L4.). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Schiller, F. (1990). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre* (Vol. 8). Anthropos Editorial.
- Sisto, V., & López, V. (2014). *Las Voces y Silencios de la Universidad Hoy: La Academia ante la transformación de la Universidad*. *Psicoperspectivas*, 13 (1), pp. 1-5.

- Sousa Santos, B. D. (2005). La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thayer, W. (1996). La crisis no moderna de la universidad moderna: (epílogo del "Conflicto de las facultades"). Cuarto Propio.
- UNESCO, O. (2008). Recomendación Conjunta de la OIT y UNESCO Relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO Relativa a la Condición Docente de Enseñanza Superior (1997).
- Vásquez G., Taitán D. (2008) Obra reunida I - Cuestiones Universitarias, Deodoro Roca, 2008, 214 p. Universidad Nacional de Córdoba.
- Vélez de la Calle, C., & Adamson, G. (2002). Universidad y verdad (Vol. 3). Anthropos Editorial.
- Villalobos, S. (2013). Revistas indexadas y otros vicios académicos. Revista chilena de literatura, (84), 145-153
- Villavicencio, H. N. (2012). Derrida, la universidad, las humanidades y la literatura. La Colmena, (75), 21-38.
- Zarzo, M. E. (2011). Jacques Derrida: Ontología y lingüística. *Revista Cuaderno de Materiales: Filosofía y Ciencias Humanas*, 23, 781-811.