



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

El progreso social triunfa sobre la verdad científica y la libertad. Ideas latinoamericanas de la universidad

Asger Sørensen

Universidad Aarhus

aso@edu.au.dk

Resumen

Empíricamente y aparentemente, la universidad es un fenómeno global; sin embargo la mayoría de las discusiones filosóficas sobre la idea de la universidad se refieren a clásicos escritos originalmente en la esquina noroeste del mundo en alemán e inglés.¹ Además, típicamente los alemanes restringen sus referencias a discusiones en la estela del idealismo alemán, siendo la referencia más común *La idea de la universidad* de Karl Jaspers,² ignorando así las discusiones de la referencia inglesa clásica del siglo XIX, es decir, *La idea de una Universidad* de John Henry Newman.³ De manera similar, cuando se trata de discutir a Humboldt et al.,⁴ los comentaristas ingleses declinan,⁵ y ni los debates alemanes ni los ingleses se refieren a notabilidades francesas, y mucho menos españolas.⁶ Y, solo para ampliar aún más la perspectiva, los argumentos provenientes de América Latina, Asia y África son completamente

¹ Veasé, p.e., Michael A. Peters and Ronald Barnett (eds.), *The Idea of the University. A Reader*, vol. 1, *Global Studies in Education* 17 (New York: Peter Lang, 2018).

² Veasé Karl Jaspers and Kurt Rossmann, *Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation* (Berlin: Springer, 1961); see also, e.g., Jürgen Habermas, "Der Idee der Universität – Lernprozesse," *Zeitschrift für Pädagogik* 32, no. 5 (1986) and Eigen, *Die Idee der Universität*.

³ Veasé John Henry Newman, *The Idea of a University : Defined and Illustrated. I: In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II: In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University* (1907), New impression ed. (London: Longmans, Green and co., 1931).

⁴ Veasé, p.e., Ernst Anrich, ed. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (Darmstadt: Hermann Gentner Verlag, 1956).

⁵ Veasé, p.e., Duke Maskell and Ian Robinson, *The New Idea of a University* (Thorverton: Imprint Academic, 2002) and Gordon Graham, *Universities : The Recovery of an Idea* (Thorverton: Imprint Academic, 2002)..

⁶ Peters and Barnett, *The Idea of the University* es una grata excepción, que comprende extractos traducidos de todos los principales idiomas europeos, aunque relega claramente a los comentaristas franceses a una posición marginal y solo admite una contribución española, todas ellas reunidas bajo el título "Other contributions..."



invisibles en estas discusiones centrales. En general, la relación jerárquica entre periferia y centro hace que la primera se refiera al segundo, pero no al revés.

En el presente trabajo, invierto la prioridad habitual. En lugar de discutir primero los clásicos centrales reconocidos y luego quizás involucrar algunas voces más periféricas, o leer algunos clásicos cronológicamente para reconstruir una historia intelectual de las ideas, he optado por ubicarme en la periferia global, dejando que las experiencias e ideas marginales nos recuerden las verdades. a menudo descuidado en el centro, lo que se suma a una investigación integral sobre la idea de la universidad.

En particular, he dado prioridad a las discusiones realizadas en español, el “segundo idioma nativo más hablado del mundo”⁷ y el idioma de algunas de las universidades medievales más antiguas. El indiscutible clásico moderno en las discusiones en español sobre la universidad es el ensayo “Misión de la Universidad” de José Ortega y Gasset de 1930.⁸ Sin embargo, Ortega y Gasset es, de hecho, admitido a veces en la centralidad.⁹ Siguiendo la lógica de la marginalidad, si bien España es periférica en relación a los centros norte y oeste, esto se aplica aún más a América Latina. Por lo tanto, aquí es donde empiezo.

La periferia, argumentaré, merece mérito por enfatizar la diferencia entre varias ideas normativas o modelos de la universidad, es decir, la pluralidad fáctica del centro (I). Además, la periferia enfatiza los aspectos sociales y políticos de la idea de universidad (II).

I. Tres modelos centrales desde una perspectiva marginal

En la periferia, las discusiones sobre la universidad a menudo distinguen entre tres modelos universitarios diferentes, es decir, el inglés, el alemán y el francés. Para el mexicano Martínez,¹⁰

⁷ Wikipedia, "Spanish Language."

⁸ Veasé José Ortega y Gasset, "Misión de la Universidad" (1930) in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (1983), *Obras de José Ortega y Gasset* 22, ed. Paulino Garagorri (Madrid: Alianza, 2010)..

⁹ Veasé, p.e., John C. Scott, "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations," *The Journal of Higher Education*, 77, no. 1 (January/February 2006): 3; además, la única contribución en español en Peters y Barnett, *The Idea of the University* es un extracto de la "Misión de la Universidad" de Ortega (veasé, *ibid.*, 539-60). Sin embargo, aparte de Ortega, vale la pena referirse sobre el presente tema también José Luis L. Aranguren, "El futuro de la Universidad (1971)" in Aranguren, *Moral, sociología y política I, Obras Completas*, vol. 4, ed. Feliciano Blázquez (Madrid: Editorial Trotta, 1996).

¹⁰ Veasé Humberto Isaac Fuentes Martínez, *El ethos universitario como estructura de la sociedad civil* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2015), 62-63. Las siguientes páginas de referencia se indican entre paréntesis en el texto como EU, nn.



las universidades son ante todo lugares para educación superior. Entonces, cuando habla de "modelos", se trata principalmente de modelos para la educación. Una característica del modelo inglés clásico son las universidades de Oxford y Cambridge, o en resumen Oxbridge, donde la mayor parte de la enseñanza toma la forma de tutorías para pequeños grupos de estudiantes que viven en los colegios de la universidad. La educación se centra tanto en cuestiones académicas como en la formación del carácter, por lo que los tutores están literalmente *in loco parentis*, con el objetivo de fomentar los caballeros necesarios para los puestos de autoridad. Como subraya Martínez, este tipo de educación universitaria es a la vez elitista y extremadamente costosa, restringiendo así el acceso a esta formación privilegiada a aquellos pocos que pueden permitirse tal lujo (ver UE, 64-65), o que se han ganado una beca.

El desarrollo autónomo de los estudiantes también es muy valorado en el modelo alemán de universidad, que se aplicó por primera vez en la Universidad de Berlín, inaugurada en 1810. Según relata Martínez, la idea de universidad de Humboldt se basaba en los argumentos de Friedrich Schleiermacher, que instaba a que la universidad los estudiantes necesitan más que una mera "transmisión de conocimientos"; los estudiantes deben aprender cómo se produce el conocimiento académico y científico, al igual que deben ser "motivados y estimulados" (EU, 73) para emprender investigaciones por sí mismos. El modelo alemán destaca así la unidad de la educación y la investigación, que hoy se ha convertido en un lugar común casi universal con respecto a la idea de la universidad.

Esta idea de la universidad la convierte en la institución principal no solo para la educación superior, sino también para la ciencia y la erudición. El profesor universitario tiene así una doble lealtad, una hacia la institución local y otra hacia la comunidad global de colegas dentro de su disciplina (ver EU, 75), es decir, tanto hacia la universidad local como globalmente hacia la erudición y la ciencia en general. La implicación para la universidad es una sumisión general a un ideal de la verdad que transgrede cualquier limitación local. Las ideas de razón y universalidad que sustentan este ideal son proporcionadas por el idealismo alemán, y para poder dedicarse por completo a realizar tales ideales humanos integrales, los profesores deben tener un tipo especial de libertad más allá de las restricciones institucionales normales.

Como subraya Martínez, el papel del Estado es garantizar que los profesores universitarios tengan la libertad necesaria en sus actividades profesionales y que tengan contratos indefinidos (ver EU, 73), o lo que hoy llamamos libertad de cátedra y permanencia.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Y como instituciones, las universidades deben tener el estatus legal y los medios financieros para asegurar su autonomía (ver EU, 75). En otras palabras, para poder buscar y decir la verdad sin tener que temer por las repercusiones, los profesores deben estar protegidos de las contingencias del mundo social y político real. Ya sea que hablemos de libertad o autonomía, estos factores deben asegurarse en relación con el estado, la iglesia y las realidades económicas.

Martínez advierte que, a diferencia de la universidad clásica inglesa, la moderna universidad Humboldt es una universidad “laica”. En ambos casos, la lealtad institucional cambió así del papa al rey, es decir, de la iglesia transnacional al estado nación. Sin embargo, el modelo alemán de educación universitaria fue parte de una modernización y centralización política de la Prusia moderna destinada a ilustrar a la nación brindando educación pública en todos los niveles. En este contexto “paternalista” (EU, 74), el objetivo principal de la educación universitaria era la formación de profesionales y funcionarios para las necesidades locales. Sin embargo, el universalismo que implicaba el compromiso con la ciencia y la erudición, relacionándose así con la “totalidad del saber”, significó una revitalización de la “vida estudiantil” (EU, 75). Al igual que la universidad clásica, la universidad reformada debe educar a la élite de la sociedad, proporcionando así conocimiento y formación del carácter, unificando la ciencia, la erudición y la *Bildung*. Lo que era nuevo era el espíritu humboldtiano que unificaba los valores humanistas, el conocimiento enciclopédico y la libertad (ver EU, 76).

Sin embargo, en una perspectiva latinoamericana, también hay un modelo francés de universidad que es de interés. Esta fue después de Napoleón la institución donde el estado imperial educó a sus profesionales, es decir, ingenieros, médicos y abogados, al mismo tiempo más vocacionales y más centralizados que el modelo inglés y alemán. La universidad francesa logró un alto nivel de homogeneidad tanto en las admisiones como en los exámenes, pero perdió la mayor parte de su autonomía. La universidad imperial finalmente se convirtió en republicana a fines del siglo XIX, lo que convirtió a la *Université de France* en parte de un estado democrático moderno que ofrecía educación superior gratuita, siempre que se aprobara la prueba de admisión. El modelo francés se caracteriza así por el centralismo, el instrumentalismo y el igualitarismo, por un lado, educando a los ciudadanos para que se conviertan en profesionales al servicio de la sociedad, por otro lado, desplazando la investigación científica y académica básica a las academias, lo que convierte a las



universidades en centros de educación superior. y emisores de títulos en lugar de instituciones de investigación (ver, por ejemplo, EU, 69-71).

II. Compromiso con el progreso social y el desarrollo nacional

Dadas las precarias condiciones materiales del Nuevo Mundo, lo que más se necesita son profesionales con ciertas habilidades prácticas, es decir, abogados, ingenieros, médicos, etc. más que científicos especializados, eruditos o caballeros bien educados. Por lo tanto, a pesar de la tradición universitaria española heredada con sus fuertes lazos teológicos, no sorprende que Martínez escriba que la América Latina poscolonial, después de su independencia en el siglo XIX, eligió típicamente el modelo napoleónico para la educación superior (ver EU, 72).

Como deja claro Ángel Ruiz desde su posición en Costa Rica, la Universidad Napoleónica “tropicalizada”¹¹ de América Latina del siglo XIX puede haber aparecido como el modelo de educación superior más moderno, racional e inmediatamente fructífero, pero tuvo un precio. Por lo tanto, en este modelo había poca preocupación por la autonomía académica, la educación venía sin investigación y en el Nuevo Mundo, a diferencia del Viejo, las instituciones complementarias necesarias, por ejemplo, las academias, aún no estaban disponibles. Como argumenta Ruiz, la consecuencia de este modelo reducido y autoritario de la universidad fue que, en América Latina, sólo unos pocos lugares desarrollaron la cultura burguesa liberal e ilustrada conocida en los centros del Viejo Mundo. En cambio, las sociedades se caracterizaron por el dogmatismo autoritario, la estratificación étnica, la explotación, la falta de democracia y, en general, el subdesarrollo.¹²

Como era de esperar, los ideales para la universidad latinoamericana del siglo XX se formularon en lo que en ese momento era el país más rico y moderno del subcontinente, a saber, Argentina. Aquí, hace 100 años, es decir, en 1918, en la universidad más antigua del país, Córdoba, fundada en 1613, se desató una rebelión estudiantil, provocada por la elección

¹¹ Ángel Ruiz, *Universidad y sociedad en América Latina* (San José (Costa Rica): Flasco (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), 1995), 21.

¹² Véase *ibid.*, 18-19.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

de un rector, y en toda América Latina esta rebelión suscitó y reflejó “mesiánicas esperanzas, sentimientos revolucionarios, pasiones místicas propias de la posguerra.”¹³

En retrospectiva, las demandas de Córdoba se han resumido en torno a la autonomía universitaria, el cogobierno tripartito, es decir, la inclusión de los estudiantes en las decisiones académicas, la afiliación obligatoria a las organizaciones, la libertad académica en relación con la investigación y la docencia, la admisión libre de tasa de matrícula y ampliación de la orientación social y el alcance de la universidad.¹⁴ Según Ruiz, las demandas incluían también la selección de profesores con criterios objetivos y competencia justa, y en general, se puede decir que el movimiento cordobés reclama tanto democracia universitaria como “calidad académica.”¹⁵

Sin embargo, repasando los testimonios, el *Manifiesto* original denunciaba principalmente la “antigua dominación monástica y monárquica” en la universidad heredada de la época colonial, que actuaba como si se basara en un supuesto “derecho divino” de la facultad. En realidad, su “autoridad” académica era “tiránica y obediente,” lo que convertía cada pequeño pensamiento en una “rebelión.” Las lecciones eran simplemente “repeticiones de textos antiguos,” expresando el “espíritu de rutina y sumisión,” brindando así un lugar seguro para los “mediocres” y los “ignorantes.” Este “anacronismo” silenció la ciencia y la erudición. En cambio, los estudiantes querían aprender, enfatizando que el aprendizaje es una “obra de amor” y que si no hubiera un “vínculo espiritual” entre quienes enseñan y quienes aprenden, “toda instrucción sería hostil.”¹⁶ La principal vocera del movimiento, Deodora Roca, elogió el “entusiasmo” de una “revolución” contra la “injusticia” de “la iglesia, la familia, la propiedad y el estado,” denunciando a la universidad por “la estupidez metodológica, la corrección de todo entusiasmo y la represión de toda renovación.”¹⁷

La única demanda positiva específica en el *Manifiesto* era un “gobierno estrictamente democrático” que reflejara el “demos universitario,”¹⁸ es decir, tanto profesores como

¹³ José Carlos Mariátegui, "Ideología y reivindicaciones de la reforma (1928)" in *1918-1998. La reforma universitaria* (Argentina, Capital Federal: Página/12, [1998]), 33.

¹⁴ Veasé, p.e., Horacio Sanguinetti, "Introducción. La reforma universitaria. Ochenta años" in *1918-1998*, 4.

¹⁵ Ruiz, *Universidad y sociedad en América Latina*, 24.

¹⁶ Enrique F. Barros *et al.*, "Manifiesto liminar. La juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica" in *1918-1998*, 11-16.

¹⁷ Deodora Roca, "La revolución en las conciencias (Córdoba, 1918)" in *1918-1998.*, 19-20.

¹⁸ Barros, "Manifiesto liminar," 12.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

estudiantes. El movimiento cordobés podía contar con el benévolo apoyo de un gobierno progresista y, aparentemente, se logró en el proceso algún tipo de partición estudiantil en el gobierno universitario. En 1960, el rector de la Universidad de Buenos Aires, Riseri Frondizi, defendía así que los estudiantes debían seguir participando en el nombramiento de los docentes: “Su vitalidad moral les hace denunciar tanto a reaccionarios como a demagogos.”¹⁹

El proceso de Córdoba elevó los estándares de las universidades latinoamericanas y sigue siendo hoy un referente normativo general. A lo largo de la historia, sin embargo, la lucha por los ideales cordobeses se ha vuelto muy violenta de vez en cuando. En la que hoy es una de las universidades más grandes y más destacadas de América Latina, la UNAM en la Ciudad de México, la lucha por la autonomía y la libertad académica entre el Estado socialista y la facultad se prolongó durante décadas. En 1945, el estado finalmente aprobó la ley que dio nombre a la UNAM, es decir, Universidad Autónoma de México,²⁰ pero aún en 1968, un conflicto sobre la autonomía universitaria finalmente llevó a la masacre en la Plaza de las Tres Culturas, donde cientos de personas, entre ellos muchos estudiantes, fueron asesinados por las fuerzas gubernamentales.²¹

Lo que quiero resaltar es que, en la periferia, por las condiciones materiales y culturales menos privilegiadas, enfocarse en el potencial social, cultural y político de la formación universitaria sigue siendo muy relevante, legítimo y por lo tanto muy influyente a la hora de discutir la idea de la universidad. Este potencial es, por supuesto, también importante en los centros ricos, y estos aspectos, aunque enfatizados en particular por la periferia y a menudo descuidados en la discusión tradicional de las ideas inglesa y alemana de la universidad, son por lo tanto importantes para una idea integral de la universidad. universidad. Aun así, a pesar de mi reconocimiento de este énfasis, insistiré en que estos aspectos son precisamente solo aspectos, es decir, no el núcleo de la idea de la universidad. La autonomía y la democracia republicana son elementos necesarios en la idea de universidad, pero sólo por el compromiso con la verdad científica y académica.

Martínez es un buen ejemplo del enfoque latinoamericano. A pesar de su perspectiva amplia y su argumento inclusivo, conceptualiza las universidades principalmente en términos

¹⁹ Veasé Riseri Frondizi, "Palabras en la reunión de prensa extranjera (1960)" in *1918-1998*, 66.

²⁰ Veasé, p.e., José Luis Trueba Lara, "Historia" in *UNAM. Ciudad universitaria y antiguo barrio del centro histórico*, ed. Enrique Martínez Limón (*Gran Guía Turística*; México, D.F.: Santilliana, 2011), 20-21.

²¹ Veasé, p.e., Wikipedia, "Tlatelolco Massacre."



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

de “educación superior y sus instituciones” (EU, 36). De ahí que Martínez reconozca que la universidad se legitima por referencia a seis “bienes internos”. Uno de esos bienes es “desarrollar conocimiento a través de la investigación”, pero el resto de los bienes mencionados se relacionan con cuestiones sociales, por ejemplo, “formar capital humano avanzado,” “contribuir a la cohesión social,” “revitalizar la cultura deliberativa de la democracia,” y “educar a las élites profesionales y políticas” (EU, 37-39). Lo que realmente lo conmueve, es cuando el filósofo colombiano Guillermo Hoyos, en contraposición a la “universidad modernizadora o revolucionaria,” determina el “ethos de la universidad” en términos de la “sociedad civil” a la que pertenecemos, convirtiéndola en una “universidad del progreso, el cambio, la excelencia y la política” (EU, 13).

Cambiando el escenario de regreso a Argentina, Susana Villavicencio se refiere a Jacques Derrida y su demanda de responsabilidad universitaria en un argumento para deconstruir el esencialismo que a menudo implican las discusiones sobre la idea de universidad. Aquí, el punto es que Villavicencio argumenta que la universidad tiene que hacerse responsable de algo más que, o “a fuera” de, sí misma, escapando así al cierre de “una pura búsqueda de la verdad,” pero evitando que la apertura lleve a la colonización por la “lógica política y económica que domina en la sociedad.” Para Villavicencio es crucial que la universidad rompa con la “circularidad” del discurso filosófico sobre la universidad, admitiendo la responsabilidad de algo “no universitario”, sea ese “estado, sociedad, pueblo, nación, saber, verdad, etc.”²²

Además, refiriéndose a Kant, Villavicencio afirma que la razón teórica se subordina a los fines de la razón práctica.²³ Como en el caso de Martínez, la intuición es entonces que la universidad debe ser inmediatamente beneficiosa para la vida humana en un sentido político, social o cultural. Y no es de extrañar: En el Nuevo Mundo de América Latina, todavía existe la necesidad de desarrollar la sociedad en muchos aspectos, siendo los desafíos la educación básica, la mortalidad infantil, la pobreza, la salud, los derechos humanos, etc. (ver EU, 260).

Sin embargo, al yuxtaponer primero todos estos posibles “afueras” de la universidad, se vuelve difícil negar que, obviamente, la universidad debe relacionarse con algo más que ella misma. Pero este es un movimiento retórico; muy pocos negarían la intencionalidad o la

²² Susana Villavicencio, "Filosofías de la universidad" in *Filosofía de la educación*, ed. Guillermo Hoyos Vásquez, *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, vol 29 (Madrid: Trotta, 2008), 328.

²³ Véase *ibid.*, 329.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

objetivación en un sentido tan general. Lo importante es precisamente lo que es o puede ser este 'otro,' y aquí hay dos posibilidades principales: ¿Es este otro, o este afuera, del que la universidad es responsable, el ideal universal del conocimiento y de la verdad, que consideraré algo constitutiva y por lo tanto, interna y central de la universidad? ¿O es más bien el estado, la sociedad y las personas? Estos últimos son, diría yo, externos a la universidad y algo por lo que la responsabilidad principal también podría atribuirse a otras instituciones sociales, por ejemplo, el gobierno, la ley o el ejército.

En la periferia, Martínez et al. tienden a argumentar en la dirección de esta última posibilidad, estando sospechoso de la primera, es decir, de las proclamadas ambiciones puramente teóricas del centro. Esta es una crítica de la ideología clásica, lo que indica que las mejores actividades académicas y científicas presuponen la desigualdad social acumulada, y que idealizar tales actividades teóricas legitima la reproducción continua de la injusticia social real. Sin embargo, dentro del horizonte del centro, la crítica con referencia a la praxis puede considerarse un movimiento necesario, que se suma a la verdad integral del asunto en cuestión, pero no es suficiente. Por lo tanto, pensaría en, por ejemplo, los hospitales o la corte suprema como instituciones más inmediatamente responsables del bienestar y los derechos de las personas que la universidad, y mi presente argumento, por lo tanto, irá en la dirección de respaldar la primera posibilidad, idealizando en última instancia el conocimiento, la ciencia y la verdad teórica como el objetivo general de la universidad.