

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 22

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019 430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risco 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

LA EDUCACIÓN COMO EMANCIPACIÓN: LA RESPONSABILIDAD CRÍTICA DE LAS HUMANIDADES FRENTE AL NEOLIBERALISMO DE NUESTRA ÉPOCA

Adhemir Flores Moreno
Pontificia Universidad Católica del Perú

Prólogo

Asistimos a una época donde encontramos dos tendencias aparentemente contrapuestas sobre el sentido y la orientación de nuestras instituciones educativas. Por un lado, la emergencia del neoliberalismo o capitalismo competitivo como un programa económico y político que busca expandirse y someter todas las esferas sociales, incluyendo la universidad, a la lógica o significación imaginaria de los principios de una economía de libre mercado. Por el otro, el lugar cada vez más residual o periférico de las humanidades en la formación universitaria frente a los saberes, los campos y las especialidades hegemónicos o dominantes. Según la primera perspectiva, los principios de la acumulación ilimitada de ventajas competitivas, de incremento de ganancias y reducción de costes deberían convertirse en una forma de gobernar, en una política de la vida y, en el caso que nos ocupa, en una práctica institucional de cualquier universidad a escala local y transnacional. Del lado de quienes están comprensiblemente preocupados por las humanidades, emergen respuestas que buscan librarlas de su debilitamiento y trazar límites a la pretensión de reducir la universidad a una mercancía en el orden social.

El presente trabajo pretende ofrecer una respuesta crítica a esa relación dialéctica o conflictiva entre libre mercado y ciencias humanas en la universidad. En un primer momento, comenzaremos por abordar dicho problema a partir de una breve crítica inmanente de esa nueva forma de liberalismo llamada neoliberalismo. Luego, procederemos a examinar la validez de su rendimiento como programa económico y político en las instituciones educativas. Esto nos permitirá, en un tercer momento, comprender el lugar residual de las humanidades en esta nueva concepción de la universidad; pero también abrirá paso, finalmente, a una crítica que permitirá mostrar la necesidad de transformación de las propias ciencias humanas y explorar su potencial crítico para una educación que contribuya a la emancipación de las personas en la formación universitaria y en el orden social en perspectiva local y transnacional.

En efecto, mi exposición resulta un poco larga por lo que contiene, pero es demasiado breve por el tema que trata. Dada la amplitud del asunto y la brevedad del espacio, pido a los lectores disculpas por no poder hacer una exposición exhaustiva de todas las razones que sostienen las ideas aquí contenidas. Me consuela, sin embargo, la sospecha de que cada uno de ustedes completará con su propia experiencia lo que yo haya podido callar, o bien se saltará intuitivamente lo que yo haya

podido decir de más. Quisiera que este texto nos permita establecer una conexión espiritual y afectiva y que sea solo un pretexto para motivar la discusión sobre un asunto que compromete el *sentido*, la *finalidad* y el *futuro* de las humanidades y la universidad.

1. El neoliberalismo como biopoder en el orden social y político

Una vez que aparece en 1934, el neoliberalismo no solo se distingue del liberalismo de fines del siglo XVIII y principios del XIX en que busca separar los ideales democráticos o los derechos sociales de la racionalidad del mercado, sino que tiene una aspiración social y política más audaz y abarcadora: es una apuesta por determinar y organizar el poder político y el conjunto de la sociedad a partir de los principios de la economía de libre mercado. Los neoliberales piensan que los principios de regulación capitalista tienen que convertirse en una forma de gobernar porque de suyo no lo son, como lo creía el viejo liberalismo. Este nuevo liberalismo busca, entonces, reorganizar el marco institucional para construir una política gubernamental que, con el concurso del Estado de Derecho, pueda crear las condiciones propicias para que cada individuo pueda hacer más productiva su vida y desarrolle capacidades de emprendimiento personal, a fin de someter todo orden social y político a la lógica de los intercambios impersonales y la libre acumulación de ventajas competitivas que brotan del proceso económico. No estamos, en efecto, frente al viejo capitalismo derivado de la mera lógica del capital, es decir, de la sola acumulación de fuerzas productivas combinadas con la continua transformación técnica y sistémica de producción y trabajo, que ya había detectado Marx. Nos encontramos ante un capitalismo de nuevo tipo o de mayor alcance, un capitalismo cuyo imaginario busca penetrar y transformar todo orden social y político; un capitalismo institucional que convierte los principios de la acumulación ilimitada de ventajas competitivas en una forma de gobernar, en una práctica gubernamental y, a la larga, en una política de la vida y la sociedad a escala local y transnacional (Foucault, 2004, pp. 170-171).

Ese sueño de omnipotencia (*rêve d'omnipotence*) del capitalismo competitivo, por el que se busca que la racionalidad de acumulación de ventajas competitivas o la lógica de maximización de beneficios y reducción de costes absorba y transforme todas las esferas sociales, produce —y a esto pocas veces se presta una debida atención— una transvaloración, transformación o ruptura en las relaciones que el ser humano establece con los demás y consigo mismo en el proceso económico, social y político. Si prestamos atención a las disposiciones que inculca en el proceso económico, notamos que el neoliberalismo busca generalizar la propiedad y la empresa privadas en *toda* la sociedad. Los neoliberales de la primera ola —Eucken, Röpke, Rustow, von Mises y Hayek— estiman que solo allí donde se les permite a los individuos desarrollar capacidades de emprendimiento personal se crean oportunidades para mejorar sus condiciones de vida y transformar todas las esferas sociales a partir del incremento de la productividad, sobre la base del óptimo económico de la eficacia y la reducción de costes, de la lógica de buscar ganar y evitar perder. Por diversos medios, se busca motivar a cada individuo a convertir en mercancías sus disposiciones, sus capacidades, sus experiencias, sus bienes, su vida, para que puedan ele-

var su rendimiento individual al máximo, conseguir más ventajas y hacer más productivas sus formas de vida. El neoliberalismo presenta eso no como una forma de vida entre otras, sino como «la» forma de vida más *racional*, como el medio a través del cual cada uno puede conseguir más ganancias y, de ese modo, hacer su propia vida. Esos ideales armonizan con la innovación, el mejoramiento de capacidades, la puesta en marcha de proyectos individuales, la creación de nuevos bienes y nuevos mercados o lo que hoy ha venido a llamarse, en una palabra, «emprendedurismo» o «emprendimiento». La observación de Marx de que el trabajo es condición de existencia en el mundo moderno adquiere un matiz ligeramente distinto bajo el neoliberalismo contemporáneo: ahora, la empresa —y, con ella, el consumo— aparece como condición de existencia de todos y cada uno.

Sin embargo, las convicciones, creencias o valoraciones que sostienen el programa social y político neoliberal descansan —y esto es pocas veces percibido— en una *antropología implícita*, en una interpretación muy particular del ser humano —«particular» precisamente porque no se presenta como meramente *particular* (la interpretación de los neoliberales), sino como una concepción que pretende ser *universal*—. El ser humano aparece básicamente aquí como productor o consumidor, como una unidad-empresa, como una empresa para sí mismo, como una empresa de su propia vida, como un inversor de su propia vida o, en una palabra, como su propio capital humano. En cualquier caso, el objetivo del programa neoliberal sería el mismo: cada uno ha de vivir para producir, reinvertir y consumir más y más. Se asume, así, que la actividad económico-empresarial es el espacio de realización del ser humano; que, a partir de dicho espacio, todo ser humano se piensa, se entiende, se proyecta, se conduce y se realiza en la vida. El *homo oeconomicus* ya no es simple y llanamente el ser humano del intercambio: *es el individuo que se comporta, a la vez, como empresario y consumidor; la encarnación o expresión humana, concreta, del imaginario neoliberal*. A partir de esa abstracción o concepción recortada del ser humano como *productor y consumidor*, el neoliberalismo busca dar respuesta, de manera tan audaz como extendida, a la pregunta por *lo que es el ser humano* y lo que ha de hacer con su vida en este mundo: «¡Sé tu propio empresario, si quieres vivir en un mundo organizado a partir de una economía de libre mercado!»! Así reza la máxima implícita del neoliberalismo.

Esa antropología transforma drásticamente el orden social a partir de otras *dos abstracciones originarias*. La primera abstracción es la de asumir que *la libertad solo es principalmente aquella que se realiza en el mercado*: a saber, la libertad de producir, vender y comprar cualquier cosa que se pueda producir y vender en el mercado (Hayek, [1944] 1994; von Mises, 1956). Esto hace que los intercambios de los individuos se despersonalicen y sus vínculos se tornan meramente *impersonales, funcionales o instrumentales*. El neoliberalismo busca sustituir la integración social por la integración sistémica, pues las relaciones impersonales o instrumentales del mercado reemplazan, ahora, los procesos comunicativos o interpersonales de la integración social que están en la base de otras libertades sociales y políticas, como la solidaridad, las redes interpersonales de confianza o la cooperación social. La segunda abstracción originaria consiste en asumir que *el mercado es una forma de intercambio moralmente neutra y desprovista de problemas o conflictos normativos*. Friedman, líder de la Escuela de Chicago y principal representante del neoliberalismo de la segunda ola, sostiene que el mercado descongestiona a los individuos de la

posibilidad de hacerse cargo de conflictos o problemas sobre cómo se debe vivir, porque lo único que allí importa son las «elecciones simples» de los productores y consumidores para vender y comprar (Friedman, [1962] 1982, p. 24). Al asumir que la mejor distribución la hace el mercado, los neoliberales quieren dejar atrás cualquier discusión ética, moral o política sobre cómo debemos vivir para optar por una forma de vida económica aparentemente libre de problemas, donde la única libertad que importa es la de poder vender, comprar y acumular ganancias. Esto quiere decir, por ejemplo, sustituir la discusión, la contestación y la deliberación pública de propuestas políticas sobre los fines o los usos que se darán a los bienes y servicios públicos, así como sobre su interpretación y distribución, por su sola adquisición como mercancías, donde la única libertad es la del mercado. Los neoliberales prometen, así, una *forma de vida aproblemática*, aparentemente libre de problemas o conflictos, aun cuando está empíricamente demostrado que el mercado no está libre de problemas, fallas, contradicciones o conflictos y, con frecuencia, produce resultados contrarios a los esperados: la emergencia de monopolios y oligopolios que explotan a los consumidores con precios altos, la información asimétrica de productores y consumidores, la desigualdad persistente, la crisis ecológica o el cambio climático y, junto con ello, el desigual acceso a los recursos políticos de quienes están excluidos de la política pública.

Aunque se presenta como una mera doctrina económica desprovista de contenido normativo, el neoliberalismo lleva aparejada una *ética*. Los neoliberales asignan, de manera implícita o explícita, un conjunto de valoraciones y exigencias a cada miembro de la sociedad en general y de la comunidad académica en particular: cada persona debe preguntarse de qué bienes dispone o puede disponer —propiedades, conocimientos, disposiciones, habilidades, profesiones, fuerzas de trabajo, ingresos— para hacerlos circular en el mercado como mercancías o valores de cambio, a fin de poder conseguir y acumular ventajas competitivas. Las palabras de Weber sobre el capitalismo en general valen también para este nuevo liberalismo en particular: «Efectivamente aquí no se enseña una simple técnica vital, sino una ética peculiar, cuya infracción constituye no solo una estupidez, sino el olvido del deber, algo rigurosamente esencial. No solo se enseña la prudencia de los negocios —cosa que no hay quien deje de proclamar—; es un verdadero *ethos* lo que se expresa, y justamente en esta cualidad es como nos interesa» (Weber, 2012, p. 87). Así, al pretender ofrecer una respuesta a la pregunta de *para qué y cómo debemos vivir* en este mundo, el neoliberalismo se presenta implícita o explícitamente como un fenómeno *ético*.

Adicionalmente, este *determinismo economicista* transvalora o transforma también el sentido de *lo político*. El poder deja ya de ser el arte de la organización colectiva para afrontar problemas y transformar conflictos de la convivencia humana, mediante discusiones, justificaciones, deliberaciones y responsabilidades mutuamente vinculantes. El neoliberalismo asume, implícitamente, que el poder es, antes bien, biopoder, biopolítica. Tal poder —como dice Foucault— «hace vivir o deja morir». Con la biopolítica se gobierna básicamente para organizar, administrar y mejorar, técnica y económicamente, las condiciones de vida de la gente con el fin de hacerlas más productivas y desarrolladas. Se trata, pues, de una forma de gobernar que busca mejorar las condiciones de salud, de educación, de empleo, de ingresos, de seguridad, de medio ambiente, guiada por el deseo de incrementar la productividad de las poblaciones o las multitudes (Foucault, 1976, pp. 176-194). Sin

embargo, los neoliberales piensan que esas decisiones biopolíticas deben efectuarse mediante una restricción práctica: deben realizarse al margen de toda consulta más amplia, más igual y más protegida con los potenciales afectados, ya que les parece que los procesos de representación y discusión política son muy costosos, complejos o complicados y se puede gobernar mejor si únicamente se respetan las leyes de la economía y las que regulan el juego económico (Hayek, [1944] 1994, pp. 69-70; Friedman, [1962] 1982, p. 15; Buchanan y Wagner, [1977] 2000, p. 40). Pese a ello, el neoliberalismo está lejos del *laissez faire* («deje hacer») que, en otro tiempo, exaltó el viejo liberalismo: los neoliberales buscan, antes bien, recuperar el rol protagónico del Estado en el proceso económico sin intervencionismo y hacer del mercado el principio regulador de una biopolítica mucho más activa. Tal *Estado minimalista* deja de ser productor y se limita a ser un mero árbitro del proceso económico: fomentar la propiedad y la empresa privadas, hacer respetar los contratos privados y desmontar los procesos que obstaculizan la competencia y el crecimiento económico (Hayek, [1944] 1994, pp. 83-85; Friedman, [1962] 1982, p. 2). Lo político queda, entonces, subordinado a la esfera económico-productiva y pasa a ser una instancia artificial y funcional al incremento de la productividad y a las significaciones imaginarias del capitalismo competitivo: incremento de productividad, rentabilidad, cálculo, cuantificación, tecnificación, eficacia, consumo. En tales circunstancias, son precisamente los expertos o los técnicos los que controlan o monopolizan autónomamente las decisiones, arrogándose el derecho de decidir qué bienes corresponden a las demás personas, mientras que estas se exponen a ser excluidas de la posibilidad de contestar o examinar la validez de esas disposiciones mediante la comunicación, la justificación recíproca y la discusión pública. Así, grupos cerrados de expertos controlan autónomamente decisiones y normas y se erigen en tutores de quienes, privados de su derecho a ser coautores de los fines y los valores públicos, no pueden —como sugiere Kant— asumir la responsabilidad de servirse de su propio entendimiento en la vida privada o pública, o prefieren, por pereza o comodidad, dejar que otros se hagan cargo de *sus* asuntos (Kant, [1784] 2009). Tal *tecnocratización del poder* es, pues, el reverso o el anverso de la *despolitización de las formas de vida de las personas*.

2. El rendimiento social y político del neoliberalismo en la universidad

Tan pronto cuando el neoliberalismo o capitalismo competitivo busca expandirse y someter todas las esferas sociales, y particularmente la universidad, a la lógica, la abstracción o la significación imaginaria de la acumulación de ventajas competitivas, se produce una *transvaloración de los valores* que orientaron por largo tiempo los *habitus*, las disposiciones, las elecciones y las prácticas sociales de las instituciones académicas. Por diversos medios, se busca motivar a cada miembro de la universidad a convertir en mercancías sus disposiciones, sus conocimientos o sus logros culturales más preciados, a fin de adquirir ganancias y elevar su rendimiento individual al máximo. Cuando la universidad hace suyos esos fines y valores, que no necesitan afirmarse explícitamente como dogmas, convierte su quehacer institucional en una actividad que busca principalmente adiestrar —esto es, instruir— a cada miembro de la comunidad académica para almacenar conoci-

mientos o saberes expertos, capitalizar dichos conocimientos e insertarse exitosamente en la sociedad económico-productiva, en el mundo del mercado y su división mundial del trabajo. Ya no se trata de formar investigadores, profesionales y ciudadanas dispuestos a cooperar y asumir responsabilidades compartidas frente a los problemas y los conflictos de la colectividad humana, sino individuos dedicados principalmente a la procura de sus preferencias privadas, sobre la base de acciones estratégicas orientadas al «éxito» o al cálculo egocéntrico de sus utilidades, sus proyectos personales y sus posibilidades de obtener ventajas. El *homo academicus* dejar de ser ya alguien que pone su misión y su vocación al servicio de la *crítica* del orden social y de las condiciones de su propio ejercicio como individuo *autónomo*, para convertirse en un *emprendedor*, en un *productor y consumidor de conocimientos y saberes expertos*, en un inversor de su propia vida, en su propio capital humano. Ello no tiene nada de extraño, porque el régimen capitalista o neoliberal requiere de la *adhesión* o la *complicidad* —abierta o tácita— de los propios individuos como condición de posibilidad para reproducirse. De acuerdo con esa concepción empequeñecida del ser humano, la «educación» no sería más que *instrucción* y su *fin* no sería otro que la libertad económica.

El hecho de que las personas hayan incorporado, de manera prerreflexiva o inconsciente, esas creencias y valoraciones no es nada desdeñable por el poder que ellas adquieren sobre sus formas de vida. La vida material —aunque a muchos solo parezca un asunto banal o baladí— siempre ha sido y sigue siendo importante para muchas personas del mundo, tanto para quienes gozan de los privilegios de la abundancia como para quienes tienen serias dificultades para existir debido al agravio moral de la privación, la exclusión y la opresión. De hecho, acceder a bienes, recursos y oportunidades, competir e intercambiar bienes y servicios con personas de la más diversa procedencia, no solo les ofrece a muchos hombres y mujeres cierta libertad de movimiento en distintos lugares del mundo, sino también la posibilidad de acceder a otros bienes que exceden las meras pretensiones económicas: mejorar o preservar un estatus, salvaguardar una posición social o conseguir reputación o reconocimiento social (Polanyi, 1947; Sahlins, 1972). Muchas personas llegan a las universidades por motivos que no son exclusivamente intelectuales o culturales, sino reuniendo todas esas motivaciones con pesos personalmente diferenciados. Las oportunidades y libertades económicas que surgen relativamente con ocasión de la desregulación capitalista son quizá aquello que ha hecho que el capitalismo se convierta en un régimen relativamente aceptable o deseable, o sobreviva como tal, en diversas partes del mundo, a pesar de las críticas de sus detractores (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 53).

No obstante, bastaría con observar atentamente el orden social para constatar que para muchos egresados, profesores e investigadores de nuestras instituciones educativas la promesa de la libertad económica no siempre se realiza. La institucionalización de desigualdades categoriales o jerarquías de valor arbitrarias entre carreras rentables y carreras poco rentables, disciplinas útiles y disciplinas consideradas inútiles, programas de formación más costosos y menos costosos produce formas de desigualdad y exclusión no siempre perceptibles dentro y fuera de las universidades. Muchos miembros de nuestras instituciones educativas están constantemente expuestos a los riesgos de inseguridad económica y de exclusión y tienen que hacer enormes sacrificios para entrar a la universidad, financiar sus estu-

dios, asumir la sobrecarga de materias y atenuar sus privaciones. Ese problema no se resuelve cuando tales instituciones convierten el *mérito* en el *único* criterio de justicia que da derecho a acceder a ciertos bienes, recursos y oportunidades. En efecto, hay grupos más desaventajados que no pueden reunir muchas cualidades requeridas y acumulan o reúnen varias exclusiones, no como resultado de su capacidad o dedicación, sino de su falta de recursos, oportunidades, experiencias, capital social, títulos, reconocimientos, etcétera. En esos casos, tales instituciones pueden promover inintencionadamente desigualdades persistentes, al producir egresados desempleados o subempleados en potencia; o al facilitar el acaparamiento de oportunidades, puestos y cargos por parte de los miembros más favorecidos, unidos por reciprocidades o redes interpersonales de confianza y, con ello, privar de esos bienes a los miembros más desaventajados o excluidos de esas mismas redes dentro de una organización. Todo ello puede provocar decepción, frustración y sufrimiento en las personas, fomentando en ellas, de paso, la *mala conciencia* de que su pérdida de empleo, sus bajos ingresos o su estancamiento económico es *únicamente* fruto de lo que han hecho o dejado de hacer; mientras, los arreglos de fondo que generan esas *patologías* en el orden social y político, pero que no están bajo su exclusivo control y responsabilidad, quedan, en apariencia, moralmente invictos. Pero, al dar por sentado que *la mejor distribución la hace el (libre) mercado*, el neoliberalismo desplaza, enmascara o agudiza esos problemas de justicia como equidad y se limita a velar por la «buena» marcha del crecimiento económico promedio, mientras sobrevalora el aumento promedio de estudiantes que egresan de muchas universidades, así como su buen rendimiento, principalmente con criterios de incremento de productividad académica.

Tal *reduccionismo economicista* puede ser compañero de otro reduccionismo no menos peligroso para la emancipación de las personas en el orden social: reducir la educación a la mera acumulación de conocimientos, al margen de toda finalidad ética o moral. Fue un legado humanista de la Ilustración el principio crítico de que cada individuo se libere de dogmas, prejuicios o certidumbres que se resisten a cualquier escrutinio y examen público, a fin de que se guíe únicamente por su propio entendimiento, por su propia conciencia, por lo que hay de razonable, de actividad crítica, en él. Sin embargo, si la actividad investigativa se limita nada más que a almacenar conocimientos y al *fetichismo del dato* —como si lo dado (*datum*) se pudiese construir al margen de los puntos de vista, los juicios de valor y los arreglos sociales de las comunidades científicas— y, a la vez, abandona la conciencia crítica de los fines éticos o morales que trascienden los *meros hechos*, el potencial de autonomía —que surge con la Ilustración, en oposición a cualquier dogmatismo— se invierte en su contrario: en el mero hablar sobre «madera, piedra, es decir, cosas singulares y finitas», donde la razón es rica por la información que posee, pero pobre y vacía también por su singularidad y limitación, según ironizaba Hegel (Hegel, 1987, p. 329).

El problema es que, a partir de una concepción estrecha de la educación, restringida a una suerte de obediencia espiritual —ya no al clero, al señor feudal, al gamonal o al monarca, sino a un sistema de dominación impersonal, funcional y tecnocrático—, la educación se aparta de las posibles rutas que debe aprender a descubrir por sí mismo cada individuo para llevar una vida independiente. Quienes buscan desesperadamente acumular saberes expertos y ganancias pueden sucum-

bir a la tentación de aprender teorías y fórmulas, disponer de una amplia erudición o información, sin atreverse nunca a pensar y actuar por sí mismas. Tales personas están también muy expuestas a la posibilidad de renunciar a una contrastación crítica y rigurosa de los hechos mediante la discusión crítica constante con los demás. Asimismo, son propensas a reafirmar constantemente sus ideas como dogmas frente a cualquier posición contraria a la suya. Sin embargo, no hay nada más contrario a toda educación, investigación y formación, con vistas a una vida plenamente autónoma, que la actitud dogmática de creer tener un acceso privilegiado a un principio unitario y explicativo de todas las cosas humanas, reclamando arbitrariamente el derecho de poseer una verdad indiscutible e incontestable.

Pese a ello, más peligroso aún es el riesgo de que, mediante la mera instrucción, los hombres y las mujeres de nuestras instituciones educativas puedan postergar o abandonar la *responsabilidad ética o moral* de su profesión. La *instrucción* es una condición *necesaria pero no suficiente* para educarse y llevar una *vida profesional*. Como observó Weber, la «profesión», desde su más antiguo sentido medieval (en alemán, «*Beruf*» y, en inglés, «*calling*»), estaba motivada por una misión y una vocación guiada por una finalidad ética o moral que el individuo asumía responsablemente con respecto al mundo particular en el que estaba inmerso (Weber, 2012, pp. 122-146). Sin embargo, cuando el estudiante, el profesor, el académico o el intelectual renuncia consciente o inconscientemente a esa *educación para la autonomía*, el precio es muy alto y sus consecuencias imprevisibles para la colectividad humana: puede convertirse prontamente en funcionario del orden existente y vivir en paz con el mundo, mientras calma su «buena conciencia» con la *emulación* de modelos y hábitos preestablecidos, con lo cual ayuda a reforzar o generalizar el orden de dominación funcional ya existente. Estas personas pueden abandonar, en suma, el trabajo crítico y la independencia que requiere no solo toda vida profesional, sino toda persona y colectividad autónomas. *Ironía del libre mercado cuando penetra en la educación: hace creer a las personas que en él reside su liberación.*

Como resultado de lo anterior, a partir de una concepción *residual* de la educación, animada por *prejuicios serviles*, una institución académica que adopta las significaciones imaginarias del libre mercado forja inintencionadamente en los estudiantes, los de hoy y de pasado mañana, las disposiciones, hábitos y prácticas que los conducen a *huir de sí mismos*, a *escondarse a sí mismos*, a *evadir la cuestión ética y política de quiénes son y quiénes quieren ser*, limitándose nada más que a la procura egocéntrica del éxito y sus posibilidades de obtener cada vez más ventajas, de acuerdo con sus preferencias privadas. Así, inmersos en proyectos, instituciones y prácticas sociales cotidianas, el *sentido*, los *fines* y el *valor* mismo de las *valoraciones* que orientan sus prácticas sociales y sus instituciones se les escapa; extraviados entre innumerables asuntos, pierden de vista «el» asunto —a saber, ¿quiénes son y quiénes quieren ser?—, alejándose, así, de la posibilidad de llevar una vida que tenga sentido y valga la pena en este mundo. Pueden, entonces, conocer muchas cosas de muy poco con notable maestría y, sin embargo, tener serias dificultades para examinarse y *reconocerse a sí mismos* y hacer igualmente lo propio con los demás. Permanecen *extranjeros, extraños o desconocidos para sí mismos*, aunque el mundo en el que viven les resulte más o menos conocido y familiar.

Si los neoliberales quisieran defender *sus* valores y fines particulares, bajo la apariencia de fines colectivos, tendrían que mostrar, a partir de un largo trabajo de

justificación, que los individuos y las colectividades humanas viven y mueren para realizar los «valores» del mercado: producir, vender y adquirir incesantemente ganancias, como si esos fuesen «los» fines últimos de su existencia humana. Pero bastaría dialogar con algunas estudiantes de los primeros ciclos de los *studia generalia* de diversas universidades del país y del mundo para constatar un hecho irreductible: los estudiantes más atentos, sensibles y cautelosos con el *sentido* liberador de su propia educación están menos preocupados por todas esas cosas que por *sí mismos*, por lo que quieren y deben hacer con su libertad y sus vidas, por lo que son y quieren ser en este mundo, dentro de la pequeña porción de historia que les ha tocado o en la que les tocará existir. Si alguien duda de ello, a partir de la presunción o jactancia dogmática de que ya sabe *cómo son, cómo piensan o cómo deberían ser* sus alumnos o alumnas —cual si fuese un Dios relojero, sabio, distante y superior a los propios agentes o seres humanos—, tal vez puede ser útil recodar una máxima de Rousseau dirigida a los profesores: «Comience mejor a estudiar a sus alumnos; porque, seguramente, usted no los conoce» (Rousseau, 1969, p. 242).

3. Las ciencias humanas como críticas de la dominación y las formas de vida

El contexto anteriormente descrito permite comprender, en parte, por qué las humanidades ocupan un lugar marginal, ambiguo o incierto en un contexto de creciente desregulación neoliberal. Las ciencias humanas están en *peligro* y, al mismo tiempo, son *peligrosas*. Están en peligro porque —desde el momento en que el neoliberalismo y quienes se adhieren a sus valoraciones asumen ya tener respuestas fijas, definitivas y acabadas a la pregunta por *lo que es el ser humano* y por lo que le toca hacer en este mundo— las ciencias humanas ven, así, desplazadas o postergadas las posibilidades de seguir ejerciendo su trabajo crítico de invitar a la humanidad a examinarse a sí misma desde perspectivas, dimensiones y posibilidades de sentido más amplias. ¿Cómo, pues, ceder demasiado sitio a unas ciencias humanas que toman por objeto de saber y pensar a un ser humano que ha sido expulsado del lugar que por un periodo breve tuvo, que ha sido arrojado a la periferia en esa nueva antropología neoliberal dominante que lo reduce a un ser que produce y consume nada más que conocimientos, riquezas, trabajo, ganancias, como si fuesen esos los *fines últimos* de la condición humana? Esta situación coloca a las ciencias humanas y a quienes se dedican a ellas en el centro de una inestabilidad, de la incertidumbre y de la precariedad laboral. Pero, al mismo tiempo, las ciencias humanas representan un peligro, una amenaza, para cualquier sistema de dominación impersonal como el que impone el libre mercado. Son peligrosas porque desestabilizan las creencias y valoraciones dominantes y hacen una invitación a un terreno movedizo, de inseguridad e incertidumbre; conducen a ese espacio vacío desde el cual emergió, en otro tiempo, la posibilidad de pensar y repensar al ser humano, pero que el orden social y político dominante en el que hoy vivimos cree haber compensado con ideas cosificadas o estereotipadas acerca de lo que es y debe ser el ser humano, la sociedad, el Estado, la universidad, la humanidad, la vida en general. En breve, las ciencias humanas están, pues, en peligro porque su condición marginal, subalterna, en la vida universitaria las expone al riesgo de sucumbir a la lógica económi-

ca o tecnocrática totalitaria que pretende absorberlas y, en caso extremo, disolverlas; y son peligrosas porque oponen resistencia a ese sistema de dominación o, vale decir, porque son o pueden ser críticas de cualquier sistema de dominación.

En efecto, desde que, hacia finales del siglo XVIII, el ser humano se convirtió, por primera vez, en objeto y sujeto de saber sobre sí mismo, no solo las ciencias humanas existen, sino que ellas se encontraron en una situación peculiar. Ellas se dirigen al ser humano en la medida en que vive, produce, trabaja y tiene un lenguaje, pero no lo hacen como lo hacen las ciencias naturales y las ciencias sociales. Las ciencias humanas toman por tema al ser humano y pueden tomar prestados los métodos de las ciencias naturales y sociales para explicar las leyes, las regularidades o los principios que permitan explicar o predecir las conductas, los comportamientos, los actos humanos. Sin embargo, ellas no tratan de conocer al ser humano como un hecho (o no solo como un hecho), como un *factum* interpretado en función de causalidades: no buscan explicar por qué la gente hace lo que hace cuando vive, intercambia bienes o servicios e instituye un lenguaje, de una manera y no de otra. Más precisamente, las ciencias humanas buscan comprender críticamente el *sentido o el significado* de las creencias, las valoraciones y las representaciones que los seres humanos producen *sobre sí mismos, sobre sus relaciones* con los demás, sobre su posición en el orden social; la manera en que hacen valoraciones, generan fines y dotan de sentido o sin sentido su vida en este mundo (Foucault, 1966, pp. 363-365). Así, por ejemplo, a diferencia de la economía, las ciencias humanas no ven al ser humano como alguien que solo produce, consume e intercambia bienes o servicios por tal o cual razón, sino como alguien que juzga, valora o interpreta su situación laboral, sus condiciones de inclusión o exclusión, su sumisión o libertad, en cuanto a acceso a recursos y oportunidades, o, incluso, si es justo o injusto el trato que recibe o da cuando intercambia bienes y servicios con otros individuos. A diferencia de la filología, las ciencias humanas constatan que el ser humano no es alguien que solo produce significaciones a partir de ciertos sistemas y estructuras de reglas del lenguaje, sino alguien que también examina el sentido y el valor de poder o no expresarse, la posibilidad de poder dar cuenta o no del sentido o sinsentido de sus propias vivencias, de sus esperanzas y limitaciones, de su pasado y su presente, de sus contradicciones, sus luchas y sus dificultades para existir. De allí que la historia y la arqueología puedan invitar a la humanidad a recordar y repensar lo que, a menudo, olvida e ignora; por eso, la lingüística y la literatura pueden invitarnos a repensar y sentir el secreto oculto del campo de lo posible de nuestras palabras, nuestros textos, nuestros gestos, nuestros silencios y nuestros actos comunicativos en diversas situaciones de referencia; y, por eso, la filosofía es una actividad crítica que busca examinar la validez de nuestras creencias, nuestras valoraciones, nuestras prácticas sociales, nuestras relaciones de poder, nuestras instituciones y formas de vida. En otras palabras, las ciencias humanas toman como tema al ser humano en su humanidad específica, al ser humano en su interacción con otros, al ser humano en la complejidad y pluralidad de su ser; así, ellas hacen entrar en la escena de nuestra reflexión crítica aquello que, por mucho tiempo, pudo caer en el olvido y el campo de la exclusión: a saber, ¿qué es el ser humano?, o, vale decir, ¿quiénes somos y quiénes queremos ser?

En ese sentido, yo puedo afirmar que las ciencias humanas tienen, hoy y mañana, la responsabilidad de ser *críticas de la dominación y las formas de vida*. Las

ciencias humanas invitan a la humanidad a examinarse a sí misma, a despojarse de todo lo que ella da por sentado o supuesto para pensar como un enigma sus fines, sus creencias, sus valores, sus acciones, sus instituciones, sus formas de vida, su mundo. Ellas nos invitan a sentir y sopesar el asombro, la perplejidad o el espanto de examinar y comprender el sentido y la validez de todas las puestas de sentido, las relaciones de poder en los intercambios sociales, así como el sinsentido de los actos horrorosos de nuestra condición humana, mediante las cuales los seres humanos viven y responden a la pregunta por lo que son y por el hecho de su vida en este mundo. Rompen, entonces, el círculo encantado de las opiniones y convenciones comunes, trabajando sobre ese fondo de interrogación que los seres humanos en ocasiones reprimen u olvidan, intentando saber lo que mucha gente cree ya saber con exactitud y convicción de antemano. En cierta medida, nos desestabilizan, nos fragilizan, nos sobrecogen; nos plantean la posibilidad de tener el valor de ingresar a un espacio de incertidumbre e inseguridad, donde no podemos conformarnos con verdades ya hechas o recibidas, con certezas o convicciones exactas e invulnerables, con creencias o valoraciones acabadas y definitivas sobre nosotros, nuestra relación con otros seres humanos o con la realidad exterior —como cree poder hacerlo, en cambio, el neoliberalismo—. Esa actitud ante el hecho de nuestra condición humana es una de las primeras cosas que distingue las ciencias humanas del imaginario neoliberal.

Por eso, las humanidades tampoco pueden dar las abstracciones del neoliberalismo por sentadas y justificadas. Las ciencias humanas, a lo sumo, solo pueden constatar que esa visión empequeñecida del ser humano como «productor y consumidor», esa concepción estrecha o unidimensional de su libertad (libertad para vender, comprar o intercambiar con cualquiera) y la tecnificación del poder que la acompaña, todas esas abstracciones originarias dominantes, solo pueden entenderse mejor si nos remitimos a la historicidad humana, al hecho de que el ser humano está con frecuencia tentado a producir abstracciones, valoraciones y representaciones que pretenden ser fijas, concluidas, canónicas e incontestables con la misma fuerza con que se presentan excesivamente persuasivas, desesperadamente deseosas de *tener razón*. Tal vez, por ello, una de las primeras tareas cruciales de las ciencias humanas es comprender y, a la vez, trazar límites a la lógica totalitaria, dogmática y arbitraria que quiere reducir la libertad, todas las esferas sociales y todos los mundos de la vida a la «abstracción dominante» del incremento de la productividad, el consumo y los intercambios impersonales o mercantiles. Esa *otra manera de hacer crítica de la economía política* abre un nuevo terreno para la crítica de la experiencia humana.

Sin embargo, no corresponde a las ciencias humanas responder por los seres humanos preguntas o problemas vitales que ellos deben aprender a responder por sí mismos en su vida práctica. La respuesta a la cuestión ética y política de quiénes somos y quiénes queremos ser es algo que solo pueden generar los agentes en las esferas sociales y políticas en las que están inmersos. Aunque habitualmente lo hagan, ninguna ciencia, tecnociencia, doctrina económica o mercado puede darle a los seres humanos un sentido para sus vidas, no puede decirles si algo es «bueno» o «malo», si la distribución de ciertos bienes y servicios es «justa» o «injusta»; es decir, no puede pretender responder por los propios agentes la pregunta de para qué y cómo deben vivir o qué trato deben recibir de los demás u ofrecerle a estos. Esto es

así porque —como ya observaba Kant—, estas preguntas escapan a los meros hechos, no refieren al conocimiento de los hechos, no expresan cómo actúan las personas de hecho, sino cómo deben actuar: la ética o la moral no está en el terreno del conocimiento, sino en el campo de los principios prácticos o las normas de acción que *no podemos conocer*: solo pensar, imaginar, discutir y rehacer intersubjetivamente, de acuerdo con las exigencias de cada contexto. No hay nada más peligroso, por ello, que ir a buscar en las ciencias humanas recetas para algo que los seres humanos solo pueden aprender a descubrir, examinar y discutir en el campo de la *acción* —espacio de creación de algo nuevo, mundo de contingencia y fragilidad y cuyos resultados son a menudo impredecibles—. No corresponde, pues, a las ciencias humanas prefijar, de antemano, una dirección hacia una respuesta que solo está fuera de la ciencia, en el terreno de la praxis social y política.

4. Las ciencias humanas en una educación para la emancipación

Pero, si las humanidades han perdido cada vez mayor peso en diversas partes del mundo y el neoliberalismo y la tecnocracia han ido ganando cada vez más terreno, ¿no será que esta es una oportunidad para que las humanidades y la universidad también se examinen y se transformen? ¿Qué ganamos con adoptar viejas o nuevas «posturas reactivas», formando meras «trincheras de resistencia» frente al capitalismo competitivo y la tecnocracia, si no somos capaces de transvalorarlos mediante el acompañamiento crítico de los conflictos, problemas y contradicciones que enfrentan las personas en sus mundos sociales particulares con ocasión de la propia desregulación capitalista y la modernización de las formas de vida? ¿No es esta *crisis* una ocasión propicia para la *crítica de las humanidades* y esta, a su vez, un presupuesto de la *recreación* o reinención de las propias ciencias humanas?

En principio, pienso que necesitamos humanidades más *autorreflexivas*, más *autocríticas*, unas ciencias humanas cuyos miembros sean capaces de examinar las condiciones locales y globales de posibilidad de su propio ejercicio y praxis en el tratamiento de la condición humana, a fin de ofrecer respuestas críticas a las crisis, los conflictos y los problemas del presente y de la posteridad. De manera particular, ello implica preguntarse concretamente qué condiciones históricas específicas han hecho posible el surgimiento y la transformación de las disciplinas, de las especialidades, de los objetos de estudio, de las prioridades de investigación, de los intereses académicos de los agentes de las diversas ciencias humanas, así como cuáles son los efectos sociales y políticos de la constitución misma de *sus* elecciones, *sus* investigaciones y *sus* objetos de estudio. A diferencia del neoliberalismo, que se resiste a lidiar con problemas, la educación cumple un rol emancipador cuando *invita a profesores y estudiantes a comprender problemas y transformar conflictos mediante cooperación y responsabilidad compartida*. Ello equivale a preguntarse: ¿a qué *fin*es sirven nuestros saberes y prácticas? ¿A qué *valoraciones* implícitas o explícitas responden? ¿Qué *valor* tienen para nosotros esas mismas valoraciones y esos mismos conocimientos en la organización curricular de los programas, de las áreas de investigación, de los proyectos que se financian? ¿Qué *antropología o concepción del ser humano* suponen o dan por sentado nuestros saberes en sus elecciones, en sus prácticas discursivas, en sus prácticas sociales y su división social del trabajo? ¿Sir-

ven para dignificar nuestra condición humana o, por el contrario, para rebajar o sustraer su valor, sus fines y su sentido en este mundo? Esa *vigilancia crítica* es, tal vez, una de las principales contribuciones de las humanidades en los mundos en los que nos ha tocado vivir, con el fin de que puedan existir universidades y formas de vida integradas por personas autónomas o moralmente emancipadas.

Al interior de nuestras instituciones educativas, las tareas no son, pues, pequeñas, ni mucho menos. Reducir la educación de estudiantes y docentes a nada más que la apropiación de los saberes expertos y los medios técnicos para participar en la competencia y la carrera de los talentos, al margen de exigirles pensar y actuar por sí mismos para dar cuenta de su particularidad y responder a la pregunta de quiénes son y quiénes quieren ser en su vida práctica, es una forma de formar *individuos dóciles para suscribir, de manera pasiva o activa, tanto en el pensamiento como en la acción, cualquier sistema de dominación*. Por el contrario, *la educación como emancipación consiste en guiar a los estudiantes para que ellos aprendan a descubrir por sí mismos, a lo largo de toda una vida, quiénes son y quiénes quieren ser en todas sus relaciones sociales. Educarse consiste, en ese sentido, en saber cultivar los sentimientos morales para que no se cosifique, dañe o vulnere la integridad física y moral de ningún ser humano, mediante cualquier forma de poder o coerción arbitraria; dicho en un sentido positivo, se trata de fomentar y cultivar el hábito del igual respeto o valor por todo ser humano en su particularidad única y específica en todas las esferas sociales*. Ello implica la tarea concreta de saber qué hacer con dichos conocimientos adquiridos, así como distinguirlos de las exigencias concretas de la praxis en cada contexto. Supone también un llamado a saber discernir, examinar y aclarar críticamente al servicio de qué *fin*es ponemos nuestra carrera o instrucción y sopesar si están moralmente *justificados* o no los *medios* conducentes a aquellos. Es decir, se trata de saber pensar, saber vivir y conducir nuestra vocación de manera coherente, aprendiendo a escoger, mediante la discusión crítica o el examen público de la razón, una forma de vida autónoma que pueda estar al servicio de la mayor libertad y emancipación de *todos* los seres humanos, en tanto *iguales, distintos y complementarios*.

Además, en sociedades cada vez más complejamente diferenciadas como las nuestras, ninguna perspectiva central o dominante de crítica puede reclamar con autoridad incontestable su monopolio. Ese uso dogmático de la razón es incompatible con el espíritu crítico de las ciencias humanas del pasado y del futuro. Necesitamos, en efecto, que profesores y estudiantes puedan aprender a reconocer, en sus disposiciones, sus *habitus* y sus prácticas, el hecho de que las preguntas y problemas que se plantean en los diversos programas de formación de las ciencias humanas se pueden abordar con más rigurosidad, profundidad y amplitud de perspectivas, afectos o emociones, si dichos profesores y estudiantes son menos *dependientes* de las prácticas discursivas de sus propias disciplinas y afrontan las preguntas y los problemas al ritmo de una discusión crítica y fluida con las tomas de posición de otras especialidades y disciplinas de las ciencias sociales y las ciencias naturales (ocurre lo propio en un sentido inverso). Nada de esto debe confundirse con *moda interdisciplinaria*. En una educación como emancipación, el uso crítico y público de la razón plantea una tarea más difícil: *el arte y la responsabilidad de pensar y actuar interdisciplinariamente*.

Hacia fuera, una tarea que me parece cada vez más urgente, inmediata, impositiva, inexcusable, es que las ciencias humanas deben ser capaces de *tomar posi-*

ción frente a las redes de poder, los conflictos o los males del presente y del porvenir que están poniendo a prueba nuestra condición humana. Tomemos, por lo pronto, tres ejemplos: el de los conflictos violentos, el de la crisis ecológica y el de la crisis de la migración. En lo que refiere al primer problema, en una sociedad de posguerra como la peruana, se siente diariamente la pesadilla y el horror. Sin embargo, es en dicha sociedad donde menos queremos confrontarnos críticamente con nuestro pasado más reciente, desde las instituciones educativas y los espacios públicos, hasta las empresas, las universidades y los debates actuales de la sociedad política. El silencio frente a las estructuras de dominación, los conflictos y las violencias latentes que estuvieron en la base del conflicto armado que vivimos en el país en las últimas décadas ya no es ni siquiera un hábito, sino que, en ocasiones, se ha convertido en pariente de la comodidad y en un signo de virtud. La indiferencia, la apatía y la falta de reacción frente a una experiencia de violencia cuyo *sentido* o *sinsentido* desborda o desafía cualquier *comprensión*, están distribuidas por diversas partes del país. Pero, esa confusión moral que amenaza a cualquier sociedad de posguerra —y que, en el caso peruano, muestra la extraordinaria capacidad de una buena parte de la sociedad para evadir la realidad, extraer lecciones de *su* guerra interna y pensar críticamente sus creencias y prácticas sociales— todavía no ha recibido, al menos en el Perú, el intercambio y la cooperación de *todas* las ciencias humanas.

En cuanto a lo segundo, la gran paradoja de la crisis ecológica es que la misma necesidad que tienen el capitalismo y la biopolítica de «mejorar» las condiciones de vida de las poblaciones y las multitudes, mediante el incremento de la productividad y el consumo a escala planetaria, está generando exclusiones imprevisibles y poniendo en peligro la posibilidad de la vida misma. Esta *crisis global* podría ser una ocasión o una oportunidad para una *nueva crítica de la economía política mundial, del neoliberalismo y las formas de vida a escala local y transnacional*. Pero, sobre este asunto, son las ciencias naturales las que llevan la voz cantante en el mundo. Las pocas ciencias humanas que abordan este complejo problema —particularmente, la historia y la geografía humana— han dado pasos importantes, aunque todavía de manera muy aislada. El silencio de otras ciencias humanas —y particularmente de la filosofía— sobre un riesgo global que pone a prueba los mundos de la vida de las generaciones actuales y futuras es conmovedor.

A propósito de lo tercero, las ciencias sociales —y, junto con ellas, diversos medios de comunicación— están al día en materia de investigación sobre un tema tan acuciante como la migración local o transnacional. Sin embargo, al menos para la mayoría de los filósofos contemporáneos, la movilidad social sigue siendo un asunto tan paradójicamente extranjero como familiar, tan teóricamente marginal como desgarradoramente personal: porque todos esos problemas irreductibles no han corrido parejos con la comprensión crítica del violento desarraigo que algunos de ellos han vivido en carne y hueso —Arendt, Benjamin, Adorno, Horkheimer, Benhabib, Derrida, Castoriadis, por citar solo algunos ejemplos—. Quiero decir, con ello, que los aspectos éticos y políticos de un problema tan antiguo como la historia de la humanidad residen en un espacio todavía inexplorado pero ineludible para la crítica filosófica y moral, para una teoría crítica de la sociedad cuyas ideas más fecundas surgieron en el siglo XX —y esto no debe olvidarse— con ocasión de la emigración, el exilio y la expulsión. Empero, eso es solo posible si los filósofos morales y políticos se aproximan a estos acontecimientos no desde una mirada distante que

busca proponer principios normativos fuera de la investigación de los procesos sociales mismos, sino con el fin de extraer esos principios prácticos a partir de las vivencias, sufrimientos, ilusiones y desilusiones, experiencias de emancipación y opresión de los propios inmigrantes, en perspectiva local y transnacional.

Por último, pienso que necesitamos *universidades cada vez más autorreflexivas*, universidades que puedan hacer una *crítica de sus propias formas de vida*, universidades cuyos miembros puedan ponerse ilimitadamente en cuestión a sí mismos, estén abiertos a examinar la validez de sus creencias, de sus fines, de sus *habitus*, de sus prácticas sociales, de su propia vida institucional —no en cada aniversario, sino en cada jornada—. Tal autoanálisis o socioanálisis ha de ser un hábito selectivo y una responsabilidad impostergable e ineludible dado el espíritu de investigación y crítica que anima a una institución libre y autónoma, constituida por individuos libres y autónomos. Asumir esta tarea pasa por preguntarnos y responder a cuatro preguntas que planteó Kant: ¿Qué podemos o no conocer? ¿Qué debemos o podemos hacer? ¿Qué nos está permitido o no esperar? Todas estas preguntas, para Kant, se reunían en una sola pregunta: ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? Si las leemos en conjunto con las ideas y sentimientos aquí expuestos, estas preguntas plantean algunos principios prácticos para nuestras instituciones educativas. Preguntarse por los alcances y los límites del conocimiento puede querer decir que no puede haber investigación ni amor por el saber y una verdad sin el reconocimiento de la propia ignorancia; asimismo, sin este reconocimiento tampoco puede haber apertura y disposición para exponernos a la crítica y pensar y actuar de manera autorreflexiva, *haciendo del trabajo interdisciplinario una forma de vida*. La pregunta por lo que podemos o no hacer sugiere que la ética y política de una universidad se decide en el campo de la acción, no en grandes declaraciones normativas. El mayor riesgo de los académicos de nuestra época es reducir su actividad crítica a mera praxis discursiva, mientras permanece divorciada de sus hábitos, disposiciones, decisiones y responsabilidades en el trato *interpersonal* con los demás, con sus colegas, con sus estudiantes, con el personal administrativo, con el personal de limpieza, con el personal de seguridad y con todos los miembros de los cuales depende la *salud* —esto es, la *vida* activa— de cualquier institución. Pero esa pregunta dice también que corresponde a la universidad ayudar a la sociedad a examinarse a sí misma, aunque no pretender creer saber y, peor aún, decidir lo que solo los agentes pueden hacer por sí mismos en su vida práctica. Y, finalmente, la pregunta «¿quiénes somos y quiénes queremos ser?» puede ser formulada de otra manera: ¿deberíamos ser una universidad que prioriza carreras, especialidades, disciplinas que responden a las demandas de las instituciones y las prácticas sociales dominantes, o deberíamos buscar una relación más balanceada y equitativa entre estas y aquellas disciplinas que ponen a prueba esos sistemas de dominación? ¿Deberíamos ser una universidad que toma posición frente a problemas complejos como los conflictos violentos, la crisis ecológica, la crisis de la migración y los conflictos socioambientales en contextos de alta diversidad cultural, sexual y de género, o una universidad que contempla todas esas cosas desde una «mirada distante», parcial o completamente alejada de los mundos de la vida de los propios agentes? La elección de una u otra alternativa es siempre *ética y política*.

Estos y muchos otros problemas sacan a la luz una crisis de hondas raíces espirituales, pero ofrecen también una oportunidad para una responsabilidad más am-

plia y promisoría en lo que se refiere a una educación como emancipación: hablan de lo que no hicimos y debemos hacer, de las lecciones que aún tenemos que extraer; expresan quiénes fuimos, quiénes somos y queremos ser. En pocas palabras, traen desde el fondo del olvido un aspecto impensado, reprimido u olvidado: el enigma de nuestra condición humana y la responsabilidad que tenemos con ella en nuestra vida teórica y práctica. Sin embargo, si los militantes de las ciencias humanas, si los funcionarios de la humanidad (como diría Husserl), no hacen esto por las razones que fueran, ¿quién lo va a hacer? Es preciso reconocer, al fin de cuentas, que estas disputas éticas y políticas solo pueden estar destinadas para individuos capaces de comprometerse a sí mismos, sin aliados, como combatientes, o, como solía decir Nietzsche, como «individuos henchidos de esperanza».

Bibliografía

- BOLTANSKI, Luc y Ève CHIAPPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard.
- BUCHANAN, James M. y Richard WAGNER ([1977] 2000). «Democracy in Deficit: The Political Legacy of Lord Keynes». En *The Collected Works of James M. Buchanan* 8. Indianápolis: Liberty Fund.
- FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses: una archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.
- (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. París: Gallimard.
- (2004). *Naissance de la biopolitique. Cour au Collège de France (1978-1979)*. París: Gallimard-Seuil.
- FRIEDMAN, Milton ([1962] 1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HAYEK, Friedrich August ([1944] 1994). *The Road to Serfdom*. Chicago: The Chicago University Press.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1987). *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: FCE.
- KANT, Immanuel ([1784] 2009). «¿Qué es Ilustración?». En *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita* (pp. 21-31). Madrid: Cátedra.
- MARX, Karl (1985). *Grundrisse: lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política, 1857-1858*. Ciudad de México: FCE.
- MOORE, Barrington (1966). *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*. Boston: Bacon Press.
- NIETZSCHE, Friedrich (2011). «Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas». En *Obras completas. Volumen 1: Escritos de juventud* (pp. 483-542). Madrid: Tecnos.
- POLANYI, Karl (1947). «On Belief in Economic Determinism». *Sociological Review*, 37(1), 96-112.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1969). *Émile ou de l'éducation*. En *Œuvres complètes IV: Émile - Éducation - Moral - Botanique* (pp. 239-868). París: Gallimard.
- SAHLINS, Marshall (1972). *Stone Age Economics*. Chicago: Aldine.
- VON MISES, Ludwig (1956). *The Anti-Capitalist Mentality*. Alabama: D. Van Nostrand Company.
- WEBER, Max (2012). *El espíritu del capitalismo y la ética protestante*. Madrid: Biblioteca Nueva.