

LAS HUMANIDADES Y LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

aureliano ortega esquivel¹

1. Recuento de daños

Se dice, no sin un dejo de anacrónico romanticismo, que las humanidades son “el alma de la universidad”. En el mismo tono, y en ocasiones de manera enfáticamente despectiva, se afirma que las instituciones de educación superior que no cobijan ni cultivan la filosofía, la historia, la pedagogía, la lingüística o las letras no pasan de ser establecimientos de enseñanza meramente tecnológica —al margen de su buena o mala calidad académica—, en referencia explícita al talante comprensivo, universal y humano que caracteriza y distingue a los estudios *universitarios* propiamente dichos. De manera que toda institución de educación superior que ostenta el nombre de universidad, para serlo verdaderamente, debe ofrecer y cultivar un nutrido conjunto de programas académicos de perfil humanístico, mientras desarrolla el resto de sus actividades esenciales a través de un vasto espectro de disciplinas y saberes que, sin menoscabo de su radical e irrenunciable especificidad, o de su condición ya abstracta, o ya pragmática, conservan un claro aliento universal y ponen el acento en lo que al ser humano, en cuanto ser humano, atañe.

Ciertos y convencidos de la verdad que entraña aquel aserto, aquéllos a quienes a lo largo del tiempo tocó en suerte —o mala suerte— dar aliento y cuerpo a la universidad pública en México pugnaron, en la medida de sus fuerzas y bajo la impronta de sus limitaciones, por hacer efectivo aquel ideal universalista y humanístico, contando en ocasiones únicamente con

la sola voluntad de hacerlo. Sin embargo, siendo más bien frutos de la escasez y de la improvisación, de las circunstancias y del interés político —ayunos, por lo mismo, de un plan o una estrategia de crecimiento definidos—, una buena parte de las universidades públicas mexicanas —la mayoría de ellas fundadas o re-fundadas entre 1940 y 1960— se desarrollaron institucional y académicamente de manera señaladamente desigual, fragmentaria y episódica. Como inevitable consecuencia, las áreas y disciplinas del conocimiento, que en cada caso y por muy diversas causas y circunstancias lograron atraer la atención y el apoyo de las dirigencias universitarias o las autoridades estatales y federales, experimentaron un crecimiento acelerado y sostenido, reconocimiento académico y prestigio social, la temprana fundación de centros de investigación y la oportuna formación de investigadores de alto nivel y de cuerpos académicos estables;² del otro lado, las actividades universitarias que no contaron con la atención, el apoyo o los recursos adecuados, o que por su propia naturaleza no respondían a las necesidades de orden económico, político y social apremiantes o estratégicas, salvo en contadas excepciones se incorporaron tarde y parcialmente al quehacer universitario, padeciendo a lo largo de los años una escasez endémica de recursos materiales y humanos, la improvisación programática y organizativa e inestabilidad o franca inexistencia de cuerpos docentes formados por especialistas académicamente calificados.

Sin ser necesariamente una regla, pero sí una tendencia generalizada, en el interior de las distintas universidades públicas del país, las áreas que alcanzaron un desarrollo más o menos satisfactorio y normal fueron representadas, en un primer momento, por las carreras universitarias que ya se ofrecían en diversas instituciones educativas estatales —las llamadas “profesiones liberales”, principalmente las carreras de Derecho, Medicina, Contabilidad y, en su caso, algunas ramas de la ingeniería o de las ciencias químico-biológicas—. Posteriormente, la atención y los apoyos se dirigieron hacia aquellas ramas del conocimiento que, sin contar necesariamente con antecedentes institucionales en un estado o una región determinada, convenían o se articulaban estratégicamente con las políticas y planes de desarrollo —especialmente económico—, que durante un largo periodo de nuestra historia reciente animaron y condujeron los gobiernos locales al amparo, guía y arbitrio del Estado nacional. Estrategia ostensiblemente *selectiva* que favorecía la creación y el crecimiento de carreras de corte tecnológico —las ingenierías asociadas a la producción industrial, la química aplicada, la agronomía o la zootecnia—, de perfil económico-administrativo —administración de empresas, economía, relaciones industriales—, o bien científico —las ciencias naturales y exactas—, cuando se presumía en su generación y en su enseñanza una reserva de saberes imprescindibles (y en su ejercicio profesional y sus aplicaciones prácticas, un alto potencial transformador).

Orientadas asimismo hacia la formación de técnicos y profesionistas, cuadros medios y agentes de transformación económico-social, durante muchos años gran parte de las disciplinas ofrecidas por las universidades estatales no desarrollaron, ni requirieron, instancias para la investigación o es-

tudios de posgrado. Cuando esto ocurrió, a principios de los años setenta del siglo pasado, era de esperarse que tanto la investigación como el posgrado se desarrollaran en aquellas áreas que, justamente por sus antecedentes, crecimiento, organización y fortaleza, *ya contaban* con la capacidad de hacerlo, coincidiendo tales circunstancias en el conjunto de las ciencias médico-biológicas, las ciencias naturales y las ciencias exactas, así como en sus distintas ramas y derivaciones prácticas o en algunas de sus aplicaciones tecnológicas.

Paulatinamente, pero siempre uno o dos pasos atrás, en el curso de los años las disciplinas humanísticas hicieron su aparición en las universidades mexicanas, aunque no siempre en conjunto, sino a través de la fundación de una o dos carreras específicas (básicamente la Historia, las Letras, la Educación o la Filosofía), con la expectativa de que en el futuro podrían agregarse algunas otras. Para ello, en la mayoría de los casos, no se procedió siguiendo la guía de una estrategia o una planeación definidas —ni a largo plazo—, sino como respuesta circunstancial a la iniciativa de un rector o de un grupo de académicos que, evocando los principios universalistas y humanistas que conllevan la idea moderna de universidad, consideraba las humanidades institucionalmente necesarias, sin que esa necesidad trascendiera el ámbito moral y, mucho menos, el propiamente universitario. Todo ello en razón de que, hasta no hace mucho tiempo, lo que se entendía por humanidades no era algo muy distinto a las actividades literarias, ensayísticas e historiográficas que las élites intelectuales de los estados habían conservado y cultivado informalmente a lo largo del tiempo para dar curso al ocio, materia y cuerpo a las tertulias.

No es extraño, sino un hecho casi natural, que el profesorado de las escasas escuelas de humanidades con las que contaba

el sistema educativo nacional, aún recientemente, estuviera formado de abogados, sacerdotes o exseminaristas, a quienes poco a poco se agregaron sus propios discípulos y, eventualmente, docentes que habían cursado estudios formales y obtenido un título en alguna disciplina humanística ofrecida por la Universidad Nacional Autónoma de México (en principio, la única institución educativa del país abocada a ello), y que por una u otra causa habían elegido la provincia para ejercer su profesión. Esta escasez de profesionales adecuadamente habilitados para generar y transmitir conocimientos humanísticos, aunado al complejo de causas que a su vez explican su aparición tardía y fragmentaria en las universidades mexicanas, produjo una inserción “a medias” (incompleta, defectuosa) de sus distintas disciplinas en el quehacer universitario y determinó su subdesarrollo endémico.

Como resultado ineludible, y en ausencia de las condiciones institucionales y académicas que propiciarán el desarrollo normal de sus actividades, tanto la profesionalización de sus cuerpos docentes como el desarrollo de la investigación y los estudios de posgrado en humanidades ocuparon un lugar secundario y marginal en el quehacer universitario, perdiendo con ello la oportunidad de “hacerse oír”, de hacer explícita su naturaleza y su especificidad, y de participar activamente en el diseño, en la ejecución y en la evaluación de las políticas, las estrategias y las directrices universitarias. Sin nada, o con muy poco que decir en favor de las humanidades —puesto que en el mejor de los casos su quehacer se reducía a la docencia (y ésta, a la transmisión de saberes ajenos, anacrónicos y descontextualizados)—, cuando el Estado mexicano decidió impulsar el crecimiento de las universidades públicas, no tuvo que quebrarse la cabeza pensando qué áreas, actividades y quehaceres tenía que apoyar; y, como sa-

bemos, las humanidades no ocupaban un lugar preeminente en el orden de sus preocupaciones. De manera que la filosofía, las letras, la historia, la pedagogía, la antropología y la geografía misma mantuvieron dentro de las instituciones de educación superior de los estados una presencia fantasmal y fragmentaria, inconexa, precaria y, a veces (como si se tratara de un mal sueño institucional), “felizmente” episódica.³

2. Cobro (y pago) de facturas

El dramático cuadro pergeñado —como se dijo, resumen de historias institucionales y de vida, recuento sumario de experiencias—, no puede, por sí mismo, sostener o constituir un *argumento* en favor de las humanidades en el momento actual ni en el contexto en el que se concibe, planifica y efectúa la “puesta al día” de la universidad contemporánea. Éstas, las humanidades, cuando son dignas del nombre, regularmente “pasan el peine a contrapelo de la historia”, como diría Walter Benjamín. Por lo tanto, dado que todo lo que en *esta* realidad funciona y tiene efectos constatables y felices “habla” en contra de ellas, la presencia y las actuaciones de las humanidades en el ámbito de la universidad contemporánea han adquirido la calidad y la forma de piezas de *museo* (algo de lo que no podemos deshacernos, pero tampoco sabemos qué hacer con él); o, lo que es todavía peor, sus cuerpos académicos han tratado de imitar, sin los recursos con los que aquéllas cuentan, la forma, los objetivos institucionales y los modales académicos de las disciplinas “exitosas”, lo que quizá les haya reportado en algunos casos cierto crédito y respetabilidad, “mejores números” en las evaluaciones y aun el suministro de más y mejores apoyos institucionales, aunque pagando como precio su desnaturalización, mucho de su irreductibilidad e independencia y la mayor parte de su “filo crítico”.

Este señalamiento cobra especial relevancia en las actuales circunstancias. El giro de las directrices y prioridades educativas nacionales hacia la construcción de un sistema universitario de corte empresarial, eficientista, ahorrativo e internacionalizado (globalizado, como la economía), y la adopción de políticas y prácticas institucionales sometidas a evaluación integral y a la acreditación permanente y rigurosa de sus programas académicos —tomando para todo ello como ejemplo y modelo los sistemas de evaluación y acreditación de las universidades de los Estados Unidos o Europa y haciendo caso omiso de las desproporciones históricas, estructurales y presupuestales que aquéllas presentan en comparación con las instituciones mexicanas de educación superior—, han propiciado la aplicación acrítica y mecánica de una serie de estándares e indicadores y un modelo general de evaluación del trabajo académico centrados básicamente en lo *cuantitativo*: número de publicaciones, número de intervenciones en congresos y coloquios, número de tesis dirigidas, número de proyectos de investigación, de participantes y monto de financiamiento, considerando como indicadores *cualitativos* el número de citas que merece un artículo, el índice —numérico— de impacto de sus publicaciones o productos o el carácter “regional”, “nacional” o “internacional”, “científico”, “especializado” o “de divulgación” de su presentación o su consumo; lo que igualmente priva a la hora de evaluar y acreditar programas educativos de posgrado: número de doctores participantes en el programa, cuántos, de entre ellos, son miembros del SNI o han sido acreditados por Promep; a qué nivel pertenecen, cuánto publican y en qué medios; de qué fuente proviene y a cuánto asciende su financiamiento, con cuántas instituciones y programas mantienen ligas e intercambio, cuántos aspirantes ingresan al programa,

cuántos egresan, cuántos obtienen el grado y en qué tiempo, con cuántos libros y revistas cuentan sus bibliotecas, con cuántas computadoras, con cuántos mesa-bancos. Se trata, como puede verse, de sumar, de “hacer cuentas” para saber, a ciencia cierta, si lo que hace un profesor es “bueno”, porque es “mucho”, o si la “calidad” y la “excelencia” son atributos de un programa de posgrado únicamente porque presenta “buenos números”, dejando al margen la verdadera innovación, la independencia de criterio, la creatividad de los investigadores, debido a que los “indicadores” y “estándares” de evaluación no están diseñados para medir cosas como la sensibilidad creativa, la incidencia cultural o la crítica social.

Por supuesto, una legión de tecnócratas podría demostrar que —ya situados en el horizonte de la “planeación estratégica” y aceptado el sofisma de que “lo eficaz es verdadero/ lo verdadero es justo/ y lo eficaz es justo”—⁴ gracias a la *magia* de los números no sólo es posible transformar dialécticamente “cantidad” en “calidad”, sino *absolutamente* necesario, cuando con números y sólo con números *medimos* —siempre en la perspectiva de la ecuación costo-beneficio— el éxito o el fracaso de un programa educativo que, así, sólo responde al imperativo empresarial de la “eficiencia”, de la “pertinencia” y de la “rendición de cuentas” a través de una administración rigurosa y una fiscalización omnímoda.

No es posible en este espacio hacer cargo del sentido y la magnitud de los cambios, desplazamientos y efectos que en el corto y el mediano plazos acarrearán la aplicación del modelo empresarial en las disciplinas y actividades humanísticas que han logrado sostenerse, y crecer, al amparo de algunas instituciones estatales de educación superior. Sin embargo —dando por descontado que los efectos del cambio se suman y articulan con las carencias y limi-

taciones que de suyo ya arrastraba el área en el pasado reciente—, por lo que ya se percibe y sabe de ellos, nos es dado construir un escenario de sombras e imaginar algunos desenlaces desastrosos.

3. ¿El fin de las humanidades?

Atados a sus particulares circunstancias, y aturcidos por sus debilidades y carencias, pero conscientes de que “algo hay que hacer” para salir definitivamente de su reza-go y su letargo, ahora mismo los cuerpos académicos de las áreas humanísticas em-prenden la aplicación irrestricta y completa del modelo empresarial con la expectativa de obtener, como premio a su esfuerzo adaptativo, el conjunto de medios, instru-mentos y recursos que requiere la correcta y completa realización de sus actividades y compromisos disciplinarios e institucio-nales. De tomar esta vía, se dice, es muy probable que en los próximos años *algunos* programas del área humanística, que ya se ofrecen en las universidades de los estados, experimenten un crecimiento significati-vo, reduzcan la distancia que las separa de las otras áreas, cuenten con mejores con-diciones para su ejercicio y obtengan el “reconocimiento” que merecen. A cambio, deberán dejar atrás sus viejas y ya a estas alturas insostenibles veleidades críticas e in-dependentistas, adoptar estrictamente las políticas institucionales al uso y ser, y com-portarse como las “otras ciencias”.

Sin embargo, aquí es oportuna la pre-gunta: ¿acaso ahora mismo no lo hacen? ¿No se diseñan, preparan, norman, eje-cutan y evalúan las acciones habituales y extraordinarias de los programas huma-nísticos a través de una multiplicidad de instancias académicas y administrativas, de las normas, de los objetivos, de los planes y programas que rigen la vida de las insti-tuciones educativas ya modernizadas o en vías de modernización? ¿No se “ajustan”

sus planes y expectativas de desarrollo a las necesidades “prioritarias” de la administra-ción institucional y a la escasez generalizada de recursos? ¿No participan sus profesores en diversos programas de formación aca-démica? ¿No se especializan? ¿No conclu-yen atropelladamente sus posgrados? ¿No se somete regularmente su profesorado al fiscalizante, punitivo y, a fin de cuentas, antiuniversitario proceso de “evaluación del desempeño” para obtener, por vía de un “concurso”, lo que sería en justicia su sala-rio? ¿No asisten sus docentes ritualmente a sus congresos? ¿No escriben; no publican; no dan clases; no producen? La respues-ta es incontestablemente afirmativa. Los miembros de los cuerpos académicos que hacen lo suyo en el ámbito de las humani-dades *sí lo hacen*. En los últimos años han tratado de hacer lo mismo que “los otros”, y de hacerlo “bien”. Entonces, ¿qué pasa? ¿Por qué no son favorecidos en la misma forma que “los otros”?

Por una parte, es un hecho que los es-tudios humanísticos, su rendimiento y sus productos no pueden ser como los de las otras disciplinas universitarias; en prin-cipio, porque su producción no agrega “plusvalor” a sus objetos ni éstos son re-clamados por un contexto socioeconómi-co ávido de respuestas rápidas, soluciones prácticas y aplicaciones tecnológicas. Las humanidades tampoco sirven para nada cuando se trata de formar profesionistas aptos para desarrollar las tareas sociales de la producción y los servicios a la economía de mercado; más bien, su función es, y ha sido, crítica frente a los estados de cosas imperantes. Siendo su tarea fundamental la formación de una conciencia social, y sien-do cosa suya la expresión de esa conciencia a través de los discursos filosóficos, históri-cos, pedagógicos o literarios, *la generación y la inserción de su saber y sus “productos” en la vida social y cultural es resultado de condiciones*

muy complejas que responden al momento histórico por el que atraviesa el conjunto de la sociedad toda; del mismo modo sus “aplicaciones prácticas”, si es que realmente alguna tienen, requieren en ocasiones de un largo y dilatado proceso de decodificación discursiva y asimilación cultural y social. De manera que la mayor parte de lo que dicen las humanidades, la manera en la que lo dicen y para quién lo dicen, no puede reducirse a la escala de un “objeto útil”, un “profesionista hábil” o un “saber práctico”, ni puede abordarse con la misma mirada con la que se abordan, califican y evalúan las otras disciplinas universitarias —no por dejar de serlo, sino por el hecho de ser “de otra manera” y de medir su “rendimiento”, si de eso se trata, de cara a todo un mundo histórico-cultural y no, como ahora se hace, a partir de una escala meramente productivista y eficientista que únicamente responde a la ecuación costo-beneficio en un sistema cerrado que, así concebido, deja de ser “educativo” y se transmuta en “productivo”—. Frente a la mirada del evaluador convencido de lo “positivo” de su trabajo, las humanidades cuestan mucho y rinden poco.

Por otra parte, y como corolario, las humanidades no son apoyadas ni estimadas institucionalmente porque sus “malos números” históricos las sitúan, a sí mismas y a sus productos, en evidente desventaja cuando el apoyo y los recursos disponibles se asignan y reparten a través de un proceso de evaluación (que conserva también la forma de un “concurso”), en el que lo significativo y destacable, lo que cuenta a la hora de tomar decisiones, es el conjunto de acciones y de recursos que el concursante se compromete a poner en juego para garantizar *anticipadamente* el logro positivo de una meta “concreta”, la aplicación “eficiente” del recurso asignado y la generación de un producto “útil”, algo que las humanida-

des, por su naturaleza crítica, por la manera en la que se resuelve la generación de su saber y por los modos y tiempos en los que se distribuye y asimila socialmente, no pueden garantizar sino a condición de deformar o traicionar su naturaleza. Entre los profesores universitarios se dice en son de chiste verdadero: “sólo te dan si tienes”. A eso, quienes manejan los hilos de este asunto le llaman “viabilidad”; aunque también podría decirse, con el lenguaje de la mafia, “pagar protección”. De este modo, para que las humanidades lleguen a ser sujetos de “crédito” (o actividades institucionalmente “protegidas”) primero deben hacer las cosas (cosas que habitualmente *no harían*) a partir de lo mucho o lo poco que *ya* tienen. Pero, asimismo, deben hacer cosas que *cuenten* positivamente a la hora de evaluarlas, que *agreguen valor* tanto al “hacer” en sí como al producto terminal del hecho. Si se procede así, esto es, “haciéndose simpáticas” a sus evaluadores y fiscales —y tratando de hacer lo que en rigor *no pueden* sino a costa de sí mismas—, al poco tiempo contarían con cierto “capital académico” suficiente para, ahora sí, “pagar protección” (es decir, para que se las evalúe positivamente o para pasar de “nivel tres a nivel uno”) y, junto con esto, merecer la entrada al círculo privilegiado de programas favorecidos por Pifop, por Fomes o Promep.

Es posible que a la mayoría de los universitarios esto les parezca normal, hasta cierto punto necesario. En un ámbito en el que los recursos siempre son pocos y muchas las expectativas de crecimiento, lo que se hace, se debe hacer con poco, y utilizando ese poco de la mejor manera. Igualmente, hay que dejar atrás la “cultura de la simulación” y el *cachondeo* académico, y probar “con hechos” que se trabaja, y duro, para cumplir “compromisos” con eficacia y prontitud, mantener estándares de producción “por encima del promedio”

y obtener márgenes de plusvalor “competitivos”. Entramos en la era de la mercantilización de todas las cosas, y la universidad, siendo parte de la sociedad, no puede permanecer como una isla al margen de lo que sucede en el resto del mundo; y éste es ya una gran empresa.

Sin embargo, como en el caso del traje nuevo del emperador, simplemente hace falta *que se quiera ver* que todo el edificio argumentativo sobre el que se sostiene y “prueba” esa necesidad de reconversión eficientista descansa en dos sofismas: (1) la escasez de recursos y (2) la identificación acrítica de eficiencia=verdad, verdad=justicia y eficiencia=justicia. Lo sofístico del primer argumento se evidencia en una simple comparación numérica: en México, se dice, es preciso alcanzar la meta de asignar anualmente a la educación alrededor de 8% del PIB y su correlato en “gasto programable”, lo que, si fuera cierto, de todas formas tendría que desagregarse para obtener lo que de ese monto efectivamente recibirá la educación superior y, entre eso, lo que recibirán los programas universitarios de humanidades (¿0.1%, más o menos?); pero lo que no se dice, por lo menos en el mismo plano y tiempo, es que entre la deuda externa e interna del gobierno y cosas tan aberrantes como el IPAB, ya se erogan anualmente, imás de 24% del PIB y de los recursos nacionales! La conclusión es obvia: se trata de una escasez *artificial y simulada* de recursos, de un verdadero engaño con el que se pretende ocultar el hecho de que, en el orden de sus prioridades, el Estado mexicano coloca *antes* a los empresarios y banqueros desfalcadores y corruptos que al sistema educativo en su conjunto. “Sí hay recursos... pero desgraciadamente no son para ustedes”, parece decirnos el cinismo gubernamental. El segundo sofisma parecería tener bases más sólidas, pero no es así. Jacques Le Mouél⁵ ha probado que la

ecuación eficacia=verdad (y sus correlatos verdad=justicia y eficacia=justicia) descansa sobre la universalización forzada de un principio propio y exclusivo de la empresa capitalista contemporánea, en la que el fin, que no es otro que la ganancia y la acumulación de valores *económicos*, se sobrepone y justifica (hace verdaderos y justos) todos los medios eficaces para obtenerla; sea cual sea la naturaleza de esos “medios”, si la empresa es “exitosa”, es decir, si obtiene utilidades o ganancias, son medios “pertinentes”, “verdaderos” y, sobre todo “justos”. Ése, y ningún otro, es el fundamento “filosófico” del modelo que se ha venido fomentando en las universidades mexicanas, en cuanto al “fin” de la educación universitaria, al margen de la retórica vacua con la que se habla de ella en los discursos oficiales y oficiosos (los que se construyen a partir de grandilocuentes enunciaciones sobre la “misión”, la “visión” y otras tantas *flatus vocis* con las que se sustituye una verdadera *argumentación* sobre la mejor manera de realizar la tarea educativa), parece identificarse únicamente con la generación de “objetos útiles”, el “ahorro de recursos” y la “rendición de cuentas”.

El problema es que para implantar esos principios en el seno de la educación superior, no sólo se debe entender ésta en términos de empresa, sino también se debe proceder al desmantelamiento de sus formas y prácticas tradicionales y, lo que resulta más dañino, al bloqueo o sabotaje de formas *alternativas* de funcionamiento. Sin embargo, para los burócratas que planifican y evalúan la educación superior “su” modelo constituye un dogma: la meta es la “excelencia” (que, bien mirada, es otra *flatus vocis*); el premio, recursos generosos y abundantes, mejores condiciones de trabajo y buenas becas (algo que debería garantizarse sin restricción alguna, dada la naturaleza y la supuesta importancia de la

educación universitaria en las sociedades contemporáneas); lo que conlleva concebir a directivos y docentes universitarios como gerentes u obreros, a sus espacios habituales de trabajo (¿académico?) como líneas de producción y de ensamblaje, a sus alumnos como “insumos” y a sus egresados como “productos”, como objetos prácticos cuyo “valor agregado” (el saber o las habilidades adquiridas) los colocan en el “mercado laboral” como mercancías con más o menos “calidad” (lo que quiere decir más o menos “precio”).

No obstante, las “ventajas” que ofrece este modelo no redundan en beneficio de la educación misma, de sus contenidos, de su aporte a la solución de los verdaderos problemas de la sociedad contemporánea. Por el contrario, dicho modelo solamente procura afianzar y garantizar el control central y fiscalizador del Estado sobre el conjunto del sistema universitario a través de sus aparatos burocráticos para la asignación *selectiva* de recursos y la evaluación constante y unilateral de los procesos educativos, ya que de esa manera el Estado siempre conserva *para sí* la posibilidad de planificar, organizar, financiar y “dar por buenos” programas educativos que, a la postre, solamente convienen a los intereses de un reducido número de ciudadanos: los altos burócratas gubernamentales y las cúpulas empresariales a quienes los primeros representan, un grupo social privilegiado, minoritario, voraz y siempre insatisfecho cuya visión del mundo, expectativas, intereses y valores se presentan en el nuevo discurso educativo como los “mejores”, con exclusión abierta y estratégica de la diversidad y de la riqueza que aportarían *otros* actores sociales, con otros puntos de vista y otros intereses sociales y culturales, quizá más flexibles, más abiertos, más justos e incluyentes, más respetuosos de la naturaleza, la historia y los valores colectivos. Lo

que nos lleva, a su vez, a otras preguntas: ¿El modelo empresarial es “bueno” por sí mismo? ¿Es realmente lo que la universidad y la sociedad contemporáneas necesitan? ¿O es lo que necesitan los grandes monopolios y jerarcas económicos para —poniendo también a la universidad *a su servicio*— garantizar su hegemonía y dominio social...?

Es aquí, pues, donde las humanidades chocan de frente con el modelo empresarial; y no sólo por la forma en la que aquellas tradicionalmente se realizan, sino por el sentido crítico, la vocación interpelante y la función desmitificadora con la que se realizan. Decía Theodor W. Adorno, en un momento histórico difícil para el pensamiento, que la tarea máxima e irrenunciable de la filosofía —y yo agregaría, de las humanidades todas—, era “mantenerse del lado de la resistencia y construir refugios para la libertad”. Suscribir y practicar el modelo empresarial como algo “bueno” —en el que obligadamente “el que paga, manda”— pasa necesariamente por la clausura de la resistencia, por la renuncia al ser crítico e independiente de las humanidades, por la deformación de su quehacer interpelante, por la traición a su vocación de verdad y a sus compromisos con lo universal y con lo humano.

Notas

- ¹ Profesor investigador de la Universidad de Guanajuato.
- ² Causas que se despliegan en un amplio abanico en el que figuran necesariamente la tradición académica e institucional, las fuerzas y los recursos acumulados previamente, la vinculación y el intercambio con los centros internacionales de generación del conocimiento, las necesidades estratégicas de un Estado nacional, una economía y una sociedad en vías de modernización y, en no pocas ocasiones, los prejuicios y los intereses personales o de camarilla.

³ Es posible aportar datos “duros” para apoyar todas y cada una de las afirmaciones anteriores (historias institucionales, planes de desarrollo, presupuestos, números brutos de investigadores y docentes, apertura y vigencia de programas docentes de licenciatura y posgrado, graduados y posgraduados, gasto corriente...). Pero creo, y confío, que aquí, entre colegas, *sabemos* de qué hablamos: de la experiencia cotidiana, de la vida y

los años de varias decenas de universitarios que por alguna razón elegimos hacer lo que sabemos hacer en alguna universidad pública fuera —y lejos— de la ciudad de México.

⁴ Jacques Le Mouél, *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1992, p. 15.

⁵ Véase la nota 4 de este artículo.

NUEVO SITIO OFICIAL



TOMANDO EL PULSO
DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

<http://www.ofmx.com.mx/>