Índice

Prefacio 9

Imágenes de la universidad en perspectiva histórica 15

La idea de universidad reexaminada 129

Mirar el abismo: el divorcio entre la ciencia, las ciencias humanas y las ciencias sociales 247

¿Un nuevo *quadrivium*? Notas sobre el pensamiento educativo de George Steiner 289

Prefacio

Aunque los ensayos reunidos en este libro fueron escritos a lo largo de dos años, su incubación intelectual y afectiva tiene una historia más antigua, una que se remonta a casi cuatro décadas atrás, cuando inicié mi vida académica: primero, como jefe de prácticas y asistente de investigación; luego, como docente e investigador; y, años más tarde, cuando la continué como autoridad hasta alcanzar la más alta posición directiva a la que se puede aspirar en una institución universitaria. Mi interés intelectual por los temas que examino en estas páginas nace como una consecuencia directa del intenso trabajo académico y de gestión desarrollado a lo largo de esos años.

¿Qué herencias institucionales y legados curriculares, pedagógicos y simbólicos actuales provienen de las prácticas universitarias medioevales y modernas? ¿Qué disciplinas deberían tener un lugar especial en un plan de estudios universitario utópico? ¿Cómo cerrar el abismo que se ha abierto entre las ciencias humanas, las ciencias sociales y las llamadas ciencias duras? ¿Cómo han evolucionado las relaciones de cooperación y conflicto entre la institución universitaria y las sociedades en las que tienen lugar sus actividades? ¿En qué medida la independencia y la autonomía de la universidad se han visto afectadas por un Estado que busca establecer los marcos legales de su funcionamiento? ¿De dónde emanan la autoridad moral, el prestigio intelectual y la legitimidad social de la que disfruta la universidad pese a sus recurrentes problemas y heterogénea calidad? ¿Tiene sentido y relevancia pensar críticamente la idea de universidad, es decir, su razón de ser profunda y permanente, sin incurrir en idealismos nostálgicos o romanticismos ingenuos?

Por diversas razones personales y profesionales, fui postergando el desarrollo y la elaboración de estas y otras muchas preguntas cuyas respuestas, en el mejor de los casos, solo alcanzaba a intuir e imaginar. Permanecieron en una suerte de hibernación, a la espera de que se presentara la circunstancia propicia para dedicarme a su estudio sistemático y concentrado. Desde luego, no es la intención de estos ensayos ofrecer una visión completa de los interminables y complejos asuntos administrativos, académicos e intelectuales que conciernen al funcionamiento y los objetivos de la universidad. La diversidad en la naturaleza y jerarquía de temas que habría que abordar, convertiría ese esfuerzo en una tarea no solo imposible sino también estéril. Espero que en próximos ensayos pueda examinar en forma más extensa y detallada temas que aquí solo han quedado sugeridos o formulados de una forma muy sintética. Entre los muchos que despiertan mi interés, me gustaría otorgar una especial prioridad a la reflexión acerca de los estudios universitarios que serán relevantes en el futuro y, desde una perspectiva comparada, al análisis de la profesión académica y de los movimientos estudiantiles, y a la exploración de los diversos modelos universitarios existentes en América Latina y sobre todo en el Perú.

Mientras tanto, aspiro a que no sean pocos los que puedan encontrar en estos ensayos reunidos una fuente de información y un estímulo para entender mejor la naturaleza, funciones y trayectoria institucional de la universidad desde sus orígenes en el siglo XII hasta nuestros días. Aun cuando pueden ser leídos de manera independiente, en su contenido subyace la convicción de que si no conocemos bien su larga, fascinante y accidentada historia de permanencias, cambios y adaptaciones, entonces no alcanzaremos a comprender adecuadamente los obstáculos y peligros que actualmente constriñen y amenazan la autonomía de su accionar. Aún más, perderemos la oportunidad de proyectar y construir su futuro sobre bases menos sometidas a los avatares que, de manera recurrente, asedian su quehacer e identidad institucionales en estos tiempos del capitalismo tardío. De hecho, los escritores victorianos de la Inglaterra del siglo XIX tenían el hábito de utilizar la imagen del espejo para extraer analogías entre diversos períodos históricos del pasado y el propio tiempo que les había tocado vivir. El propósito de este ejercicio intelectual era intentar comprender, a partir de esas analogías que con frecuencia se convertían en oposiciones o contrastes, los problemas que los interpelaban y el lugar que a ellos mismos les había tocado ocupar en su época. Desde luego, lo interesante de esta perspectiva no es tanto la utilización de la imagen del espejo, la cual asume que el presente es el reflejo del pasado que lo precede o la cíclica y previsible repetición de ciertos asuntos humanos universales que se escenifican una y otra vez en contextos culturales diferentes, sino más bien el uso pragmático

y reflexivo que se puede hacer de la historia. Cuando el análisis sistemático de los hechos y de los procesos que configuran el presente se entiende como parte de una larga, accidentada y compleja evolución, la historia puede proporcionar valiosas enseñanzas e iluminar campos de reflexión usualmente inadvertidos.

Para decirlo de manera breve, el propósito de estos ensayos es argumentar que la universidad ha desempeñado un papel esencial en las sociedades medioevales y modernas, y continúa haciéndolo en las sociedades contemporáneas. Aunque no conviene exagerar la incidencia inmediata que actualmente ejerce sobre estas últimas, o creer que existe una causalidad unidireccional que va del trabajo intelectual hacia las políticas públicas, o pensar que posee un monopolio sobre la generación y transmisión de conocimiento, existe una amplia coincidencia sobre la decisiva contribución que la educación superior ha realizado en la definición de los grandes horizontes científicos y éticos de la humanidad. Este protagonismo lo ha logrado no solo concentrándose en la formación de profesionales, en la transmisión de conocimiento o en la enseñanza de las competencias necesarias para desempeñarse con eficiencia en una ocupación cualquiera. Como veremos a lo largo de estas páginas, la universidad cumple con esas funciones, pero también practica otras de igual pertinencia aunque de naturaleza pedagógica distinta y más duradera: estimula a preguntarse de una manera metódica sobre cualquier asunto humano desde una perspectiva crítica, fomenta los debates racionales sin por ello erradicar necesariamente el apasionamiento en la presentación de los argumentos, incita a cuestionar los supuestos de los que parte todo razonamiento, ayuda a discernir con rigor las opiniones, los sesgos y los prejuicios de lo que constituye un pensamiento organizado y coherente; en suma, incentiva nuestra imaginación y articula nuestra capacidad reflexiva mediante el uso de conceptos y categorías, trayendo orden al caos con el que usualmente percibimos la realidad que nos rodea. Sus principales protagonistas son los profesores y los estudiantes o, con mayor precisión, el vínculo que se establece entre ambos cuando tiene lugar la experiencia educativa que da origen a una comunidad de aprendizaje. Una comunidad cuya fuerza vital se sustenta en el ejercicio permanente de un singular *ethos* académico, uno que emerge cuando se practican cotidianamente la coherencia analítica y el rigor metodológico, cuando se logra preservar la independencia y autonomía con las que se desarrolla ese irrefrenable impulso humano hacia el conocimiento.

El título de este libro alude deliberadamente a la obra de John Henry Newman, quien encarna como pocos autores una cualidad que merece ser rescatada y emulada: su incansable búsqueda por entender la razón de ser profunda y más permanente de la universidad. En tiempos como los actuales, en los que la discusión sobre este tema muestra una peligrosa mezcla de resistencia y olvido –que

en la práctica no es otra cosa que una renuncia a pensar históricamente el presente–, dirigir nuestra atención a entender mejor la naturaleza y las funciones de la universidad constituye una forma de incitar a un debate de ideas serio. Debate que debería tener como principales actores no solo a los miembros de la propia institución universitaria, sino también a quienes toman decisiones de políticas públicas en los gobiernos y a otros amplios sectores de la sociedad civil interesados en los asuntos educativos. En el Perú, una discusión de este tipo exigiría de los actores involucrados una mayor apertura hacia las lecciones que provienen de la historia, así como también una elaboración filosófica más profunda acerca del tipo de educación universitaria que debería ser promovida y defendida. Sin duda, ese esfuerzo chocará con una mal entendida racionalidad práctica que se empeña en seguir una dirección contraria bajo el pretexto del pragmatismo, la utilidad y las urgencias de un presente cuyos dilemas y exigencias de largo plazo no se llegan a entender cabalmente.

* * * * * *

Este libro ha sido escrito gracias al generoso apoyo que me otorgó la Universidad del Pacífico, institución que ha hecho de la libertad y el rigor intelectuales un rasgo definitorio de su identidad académica. Gracias a esa generosidad, pude regresar a mi segunda *alma mater*, el Saint Antony's College de la Universidad de Oxford, donde tuve el privilegio y la oportunidad de hacer mis estudios de doctorado hace casi treinta años. La cordialidad de mis colegas y amigos latinoamericanistas Diego Sánchez, Eduardo Posada y John Crabtree, la antigua y bella ciudad de Oxford con sus emblemáticos colegios (*colleges*), mi asistencia semanal al fascinante seminario de historia en la acogedora casona victoriana del Latin American Centre en Church Walk –donde Elvira Ryan y Rebeca Otazua reciben con especial disposición a sus visitantes–, y el acceso a los oceánicos recursos bibliográficos de sus bibliotecas, contribuyeron a crear la atmósfera necesaria para desarrollar los cuestionamientos que me han acompañado como académico durante tantos años.

Quiero agradecer a los diversos colegas que se tomaron el tiempo de leer las primeras versiones de estos ensayos. De manera especial, me gustaría mencionar a Gonzalo Portocarrero, Jorge Wiesse, Carlos Gatti, Ángel Pérez, Alberto Vergara, Mario Aguirre y Miguel Cordero y a los dos evaluadores anónimos, cuyas observaciones y comentarios han sido particularmente valiosos y oportunos. A ninguno de ellos, sin embargo, debería atribuírsele responsabilidad alguna en los errores en los que puedo haber incurrido. Con Rosemary Thorp, Tim Thorp,

Malcom Deas, Valpy Fitzgerald, Judith Cóndor, Marina Massaguer y Sergi Pérez compartimos preocupaciones intelectuales que intercambiamos con interés y buen humor. A Luis Torrejón, Luis Jochamowitz, César Francis, Aldo Panfichi y Marco del Mastro, amigos de siempre, mi gratitud por motivos que ni ellos mismos alcanzan a imaginar. A mis hermanas Patricia y Giuliana y a mi hermano Florencio, les agradezco sus cálidos comentarios a mis primeros borradores. A mis colegas y amigos de la Universidad del Pacífico, Elsa del Castillo, Cynthia Sanborn, Bruno Seminario, Jürgen Schuldt, Carlos Amat y León, Matilde Schwalb, Arlette Beltrán, María Elena Romero, Rosario Gómez, Enrique Vásquez, Luis Alfredo Agusti, Robert Burns, Gustavo Yamada, Juan Francisco Castro, Miguel Bravo, Cecilia Montes, Sandra Canella y María Antonieta Concha, mi gratitud por el aliento incondicional. A mi esposa Andrea, a mi hijo Felipe Santiago y a mis hijas Ana y Ema, miembros de nuestra pequeña «comunidad de aprendizaje», quiero decirles que su presencia y compañía han sido vitales para escribir estos ensayos. Mi gratitud también está dirigida a Vicente Galli por razones que él, yo y unos pocos amigos más conocemos.

Finalmente, me gustaría dedicar este libro a Felipe y Gonzalo Portocarrero Maisch. Ambos, a lo largo de mucho tiempo, han sido para mí una fuente constante de aprendizaje humano e intelectual. Sin su consejo y orientación, probablemente no solo mi vida académica habría sido muy distinta.

Oxford, septiembre de 2016.
F. P.

Imágenes de la universidad en perspectiva histórica

Redite ad fontes (Regresad a las fuentes).

«Somos como enanos en hombros de gigantes. Podemos ver más y más lejos que ellos no por la agudeza de nuestra vista ni por la altura de nuestro cuerpo, sino porque estamos levantados por su gran estatura».
Bernard de Chartres, citado por su discípulo John of Salisbury, en *Metalogicon* (1159)[1].

«[...] the university is an institution for consent and dissent, for short-term ambitions and long-term expectations, for Creons who implement social order and Antigones who claim obedience to higher values of truth».
Andris Barblan, *From the University in Europe to the Universities of Europe* (2011).

I

A pesar de que nadie pone en duda la importancia de su papel en la creación, preservación y transmisión crítica de los diversos tipos de conocimiento, en el desarrollo de los diferentes saberes científicos y académicos, y en las metodologías para su cultivo y expansión, pocas son las instituciones humanas que han sido sometidas a una valoración social y un escrutinio público tan sistemáticos y permanentes como la universidad. Enraizada en la sociedad y en la historia, ubicada en un lugar privilegiado de la creación cultural, rodeada de un prestigio y reconocimiento especiales a lo largo de su dilatada trayectoria, la universidad ha mantenido una participación decisiva en las grandes controversias acerca de

[1] La cita ha sido utilizada reiteradamente a lo largo de la historia con variantes menores. Una mención célebre y bastante conocida es la que Isaac Newton realiza el 15 de febrero de 1676 en una carta dirigida a Robert Hooke: «Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre hombros de gigantes».

la naturaleza y alcances de su propia función social y, por eso mismo, de los fines últimos de la educación superior[2].

Durante las tres últimas décadas, sin embargo, una ola de escepticismo y desconfianza se ha instalado en el discurso público. El resultado ha sido una relativa pérdida de legitimidad no solo en lo que concierne a su contribución al bienestar material de la sociedad en general, sino también en relación con los ideales que forjaron su identidad como formadora de jóvenes estudiantes y generadora de conocimientos valiosos y pertinentes. Sacudida por poderosas corrientes de cambio, entre las cuales la «norteamericanización» y el ingreso masivo de mecanismos de mercado destacan con claridad, la universidad contemporánea –término que ahora cubre diversas realidades y modelos– ha visto ampliar sus funciones y multiplicar las demandas que se ejercen sobre ella de una manera que sobrepasa su capacidad de respuesta y la coloca en una difícil encrucijada (Clark, 1998, p. 129). Su función social fundamental, basada en la aspiración humana por buscar la verdad, conocer mejor el mundo y la realidad que nos rodean para transformarlos y traer mayor bienestar y progreso, parece haber sido desplazada por preocupaciones menos trascendentales y especulativas, más prácticas e instrumentales. Tampoco su función como forjadora e inculcadora de una cultura e identidad nacionales ha podido escapar a los cambios institucionales que un mundo globalizado y transnacional ha impuesto sobre su estructura interna. En el contexto de una vasta proliferación de instituciones de educación superior en un sentido amplio (institutos, academias, escuelas especializadas, politécnicos) y de un crecimiento explosivo de la población estudiantil nunca antes experimentado, no deja de ser una paradoja que su quehacer haya sido blanco de duras críticas y objeto de inacabables debates.

Como consecuencia de lo anterior, la educación superior se ha convertido en un campo de batalla entre posiciones enfrentadas, militancias radicales y narrativas contrapuestas. Una breve taxonomía de esas tensiones puede ser resumida de la manera siguiente. Para algunos, la presencia de las fuerzas del mercado en estos tiempos del capitalismo tardío ha producido una mercantilización de la vida intelectual en las universidades que les ha hecho perder su centro de gravedad. Un centro basado en una educación liberal que proporciona una experiencia aca-

[2] El primer inventario internacional realizado sobre programas, centros y otras instituciones dedicados a la enseñanza, investigación o recolección de información sobre educación superior, estimó en 187 la existencia de este tipo de organizaciones hacia finales de la década de 1990. Más de la mitad de ellas correspondía a los Estados Unidos –país con las más grandes iniciativas en materia de investigación y formación académica en el campo de la educación superior– y se encontraban sobre todo ubicadas en Washington (Altbach & Engberg, 2001b).

démica amplia y no especializada con el fin de formar estudiantes con un pensamiento independiente que es crítico no solo frente a su propio aprendizaje, sino también frente a las circunstancias históricas que les ha tocado vivir (Readings, 1996; Belfiore & Upchurch, 2013; Collini, 2012). En este preciso sentido, los drásticos recortes de fondos experimentados por las universidades públicas las han empujado a convertirse casi en corporaciones que venden servicios educativos a «clientes», una práctica que ha empobrecido e instrumentalizado el contenido de su enseñanza, disminuido los esfuerzos por una búsqueda desinteresada de la verdad, distorsionado sus propósitos públicos, y limitado sus posibilidades para propiciar una movilidad social ascendente que logre disminuir las brechas de desigualdad en el acceso a la educación superior entre los jóvenes (Holmwood, 2011; Docherty, 2011; Bailey & Freedman, 2011). Naturalmente, las universidades privadas con y sin fines de lucro, tampoco han sido ajenas a este proceso e incluso, en algunos casos, han demostrado ser las más aplicadas exponentes de estas nuevas tendencias que algunos han llamado «capitalismo académico» (Slaugther & Leslie, 1997).

Para otros, en cambio, el lucro y la competencia entre las universidades por la «excelencia» conducirán a un uso social óptimo de los recursos públicos disponibles –que siempre son escasos frente a las crecientes necesidades–, pues la oferta tenderá a ajustarse a una demanda cada vez más diversa, exigente y sofisticada proveniente de estudiantes que actúan como si fueran consumidores operando frente a un *commodity* más, exactamente igual a como lo harían en cualquier otro mercado. La función central de la universidad, en este contexto, es la de entrenar a los estudiantes en carreras altamente demandadas que atiendan las necesidades de una economía que se diversifica y especializa, y que, como consecuencia de ello, ofrece a los profesionales que han obtenido sus credenciales académicas y a la sociedad en general altas tasas de retorno privado y social a la inversión educativa realizada (Salmi, 2009; Mazzarotto, 2007).

Finalmente, en esta suerte de *continuum* se encuentran quienes coinciden con los primeros en cuanto a los riesgos que la «marketización» de la educación superior puede ocasionar en sus fines, estructura y funcionamiento, pero aceptan su presencia como un hecho inevitable, un inapelable dato de la realidad, un riesgo que las universidades deberían aprovechar para adaptarse a nuevos y cambiantes entornos. También estaríamos frente a una oportunidad para que los gobiernos, a través de políticas públicas adecuadas, incentiven cambios institucionales sobre todo en materia de buen gobierno interno, eficiencia y transparencia. Quienes suscriben esta perspectiva reconocen, además, que la trayectoria histórica de las universidades se ha caracterizado por una sorprendente capacidad de resiliencia y

adaptación frente a las cambiantes necesidades de sus respectivas sociedades, a las cuales han servido a lo largo de sus progresivos cambios institucionales (Brunner, 2009; Graham, 2008; Clark, 1998; Altbach, Gumport, & Johnstone, 2001).

En realidad, los primeros podrían ser caracterizados como defensores de una tradición y de un pasado a los que se considera como portadores de unos ideales y valores en los que se pueden identificar las fuerzas impulsoras que le dieron a la universidad la fuerza y el dinamismo que le han permitido perdurar durante siglos. Los segundos estiman que las ideas del pasado deben dejar el camino libre a las exigencias de una realidad que no admite postergaciones o comportamientos institucionales temerosos, pues el riesgo de no cambiar sería caer en la obsolescencia y el atraso académico. Estas clasificaciones son, desde luego, simplificaciones que plantean con frecuencia divisiones y exclusiones que no traducen adecuadamente las variadas respuestas institucionales que la realidad contemporánea nos muestra. De hecho, quienes denuncian con nostalgia la pérdida de valores en las universidades actuales no pueden ser calificados en ningún caso como reaccionarios, así como tampoco se les podría atribuir un carácter necesariamente progresista a quienes abrazan las nuevas modalidades de gestión académica orientada al mercado. El idealismo de unos y el realismo de otros no es equivalente a la defensa de la tradición frente al progreso y la modernidad. Así como no hay argumentos suficientes que justifiquen atrincherarse en posiciones opuestas e irreconciliables, tampoco existen razones para desconocer su potencial y enriquecedora interacción. La experiencia confirma que las posiciones extremas hacen inviables a las instituciones y que, por eso mismo, se necesitan dosis variables de cada uno de estos criterios para gestionar el desarrollo de las universidades. Para lograr este propósito se necesita estar acompañado de una racionalidad pragmática y flexible, es decir, de una inteligencia reflexiva que ayude a enfrentar complejos desafíos con una adecuada capacidad de adaptación institucional, y sin que ello implique una renuncia a su función esencial y a sus valores centrales. Los ideales que no tienen claros los mecanismos para que sus objetivos adquieran una concreción visible corren el riesgo de naufragar y se parecen, en más de un sentido, a ese realismo que solo se afana en obtener resultados a los que, con excesiva rapidez utilitaria, se les considera como exitosos sin advertir las negativas y no anticipadas consecuencias que trae consigo su realización. De ahí que, al navegar a través de los diversos temas de este ensayo, mi propósito ha sido el de tratar de mantener una línea argumentativa que evite los peligros que acechan a esta versión peculiar de Escila y Caribdis.

En este marco general, no deja de llamar la atención que, en las intensas discusiones que suscita el tema universitario, las preocupaciones históricas hayan sido más bien limitadas o consideradas como simples antecedentes de escasa pertinen-

cia para conceptualizar lo que está ocurriendo actualmente. Desde mi punto de vista, este olvido impide enriquecer un debate que parece estar aprisionado por las urgencias de un inestable presente.

¿Qué se puede aprender del pasado ahora que la universidad se encuentra atravesando una suerte de crisis de identidad? ¿En qué medida una sociología histórica puede proporcionar nuevos elementos para entender mejor las fuerzas subyacentes que moldean su trayectoria y funcionamiento? ¿Qué nivel de análisis agregado puede resultar válido y relevante cuando observamos un escenario mundial en el que existen miles de universidades con tamaños, orientaciones intelectuales y funciones sociales diversos, que son fruto de su geografía y de su historia y que, por eso mismo, hacen difícil encontrar patrones de desarrollo comunes y generalizables? Parto de una hipótesis muy simple: existe todavía un núcleo histórico fundamental que ha quedado escondido y sumergido en la vida institucional de las universidades. Con el transcurrir de los siglos, lo que era un sólido tronco con pocas ramas se transformó en un árbol frondoso en el que diversas y macizas ramificaciones han empujado el desarrollo de distintas formas de organización institucional, en cuyo seno han ido floreciendo los saberes especializados en toda su variada complejidad. Para entender este proceso histórico, el hilo conductor de este ensayo se ha concentrado en la reconstrucción comparada de algunos de los más amplios y permanentes patrones de desarrollo institucional de la universidad a lo largo de su longeva historia de nueve siglos.

Desde luego, debido a la inmensa bibliografía disponible, se trata de una tarea arriesgada y de proporciones desmesuradas si no se hacen algunas necesarias precisiones que están asociadas al título de este ensayo. Mi intención es presentar de manera selectiva algunas imágenes estilizadas que ilustren en una rápida y preliminar síntesis aquello que el pasado puede traer como experiencia y aprendizaje para entender mejor los riesgos y peligros del presente. Con este fin, he tenido que elegir entre diversos temas y poner un énfasis especial solo en algunos aspectos que he considerado relevantes para la mejor comprensión de las universidades contemporáneas: su estructura organizativa, el gobierno interno, los grandes campos del saber impartido, y los problemas en la administración y gestión. Muchos otros temas importantes han quedado fuera de mi registro, o solo son abordados de manera colateral, con la esperanza de volver sobre ellos en otra oportunidad. En todo caso, estudiar los fenómenos sociales desde una perspectiva general y de larga duración como la que proponía Fernand Braudel (1970) –y, en particular, una que identifique la línea de ascendencia más antigua que comparten todas las universidades– ayuda a apreciar con mayor claridad los grandes vectores que han atravesado su fascinante, compleja y turbulenta trayectoria institucional.

Para lograr mi objetivo, en las páginas que siguen haré uso de la periodización propuesta por Walter Rüegg (editor general) y el equipo que coordinó en *A History of the University in Europe* (cuatro volúmenes), monumental obra publicada entre 1992 y 2003, en la que, por encargo de la Conference of European Rectors en 1983, participaron, además de un círculo muy amplio de colaboradores locales en todo el mundo, cerca de cuarenta historiadores y sociólogos de la educación especializados en el estudio e investigación de la universidad. Su objetivo, a diferencia de esfuerzos previos, consiste en hacer un análisis sociológico comparado de las principales características intelectuales e institucionales del mundo académico fundamentalmente europeo, brindando una apropiada atención a las diferencias regionales y a los cambios históricos experimentados a lo largo de su desarrollo (Rüegg, 1992a, p. xxiv). En la lectura transversal de esta enorme contribución y en la consulta complementaria de otros autores, se fundamenta este ensayo.

Esta apretada síntesis de la evolución de las universidades europeas está organizada en función de cuatro grandes períodos históricos: sus orígenes en la Edad Media; la Edad Moderna temprana (1500-1800); la época de la industrialización hasta la Segunda Guerra Mundial (1800-1945); y, por último, los años de la posguerra hasta la actualidad. Naturalmente, las transiciones de una etapa a otra nunca siguen un curso lineal ni homogéneo, sino más bien una trayectoria múltiple y dispar, en la cual los contornos son más borrosos que precisos y en los que lo nuevo suele convivir con lo antiguo en una suerte de hibridación que hace difícil hacer afirmaciones definitivas y concluyentes. Jacques Le Goff ha sostenido incluso que carece de sentido hablar de separaciones tajantes y que, más bien, habría que terminar con las divisiones tradicionales y asumir la existencia de una larga Edad Media hasta el siglo XIX (1990, p. 19).

Es a partir del diálogo con esas continuidades y cambios, con esas yuxtaposiciones y rupturas, que comprenderemos mejor las interrogantes y dudas, los abismos y oportunidades que plantea el presente y, al mismo tiempo, podremos imaginar con una racionalidad reflexiva y un realismo pragmático un futuro fecundo para la institución universitaria. Espero que este recorrido ayude a entender que difícilmente se podrán hacer preguntas relevantes acerca del funcionamiento de las universidades, e incluso identificar las alternativas disponibles para sus problemas actuales, si no procedemos a una reconstrucción temática de largo plazo que nos haga regresar a los orígenes históricos donde nació la idea, esa idea que brindó el impulso para la creación y desarrollo posterior de una de las instituciones humanas más complejas de la historia. Una institución que en nuestros días lucha por no terminar convertida en una incomprendida y remota pieza de museo, en una nave sometida a corrientes que no puede controlar y la mantienen a la deriva, o en una simple productora de servicios que se transan en el mercado.

La idea de universidad reexaminada

«The idea must have a substance in it, which has maintained its ground amid conflicts and changes, which has ever served as a standard to measure things withal, which has passed from mind to mind [...]».
John Henry Newman, *The Idea of a University* (1852).

«Organizations no longer embody ideas».
Jürgen Habermas, *The Idea of a University. Learning Processes* (1987).

I

Casi como flotando a la deriva, sumergida y con frecuencia olvidada en una inmensa marea de información estadística, memorias institucionales, marcos legales y reportes gubernamentales, la idea de universidad continúa reclamando ser reexaminada a la luz de su pasado histórico y de las nuevas realidades contemporáneas que parecen asediarla. La validez de este esfuerzo podría ser cuestionada argumentando que los rasgos que caracterizan su más reciente evolución han sido su masificación, la heterogeneidad de su funcionamiento, el desmembramiento de los saberes en diferentes y múltiples disciplinas, la diversidad nacional y regional de sus estructuras organizativas, y su permanente cambio y adaptación institucionales. Si esto fuera así, sostienen algunos, no tendría sentido volver a pensar acerca de ese pretendido significado original o redescubrir el ideal histórico de la universidad. Un ideal que en nuestros días, afirman otros, se encuentra socavado, desde dentro y desde fuera, por una enmarañada red de intereses diversos, discursos públicos en conflicto y perspectivas disciplinarias contrapuestas (Reading, 1996; Breimer & Saris, 2006; Bérubé & Nelson, 1995; Barnett, 1990).

Asumir sin mayor razonamiento crítico la existencia de un núcleo central inmutable o de una suerte de código genético que ha sobrevivido inalterado a los

embates del tiempo y a las poderosas fuerzas del mercado, es una presunción que puede dar origen a mitos nostálgicos y búsquedas estériles. Mitos y búsquedas que atesoran la idea de un bien perdido y olvidado que existió en un pasado que ahora se mira como lejano y extraño, y del que solo quedan algunos pocos vestigios (Campbell DuBose, 1904). Desde luego, una posición como la anterior puede ser asociada con un idealismo nostálgico semejante al interés y a la preocupación que desarrollan los anticuarios cuando se trata de preservar objetos valiosos, escasos y de difícil acceso, y por ello difícilmente puede ser sostenida sin levantar justificadas dudas (Kerr, 1978; Brunner, 2012). Para quienes suscriben esta perspectiva, el efecto combinado de las fuerzas de la tradición y de la modernidad en pugna habría engendrado una progresiva degradación del «dogma» académico y, como consecuencia de ello, una pérdida del *ethos* intelectual de la universidad contemporánea (Shills, 1997; Nisbet, 1971).

En principio, sin embargo, existe una amplia coincidencia en aceptar que el examen de la razón de ser de la universidad –sus valores y propósitos– es un asunto recurrente que revive de generación en generación protagonizando interminables e inconclusas discusiones revestidas de un lenguaje distinto. Quienes han estudiado la trayectoria institucional de la educación superior saben bien que los cuestionamientos de los gobiernos, del mundo académico y de la opinión pública no constituyen un elemento nuevo del paisaje educativo universitario a lo largo de su dilatada historia. Una y otra vez reaparecen preguntas que antes habían sido formuladas, pero cuyas respuestas solo han sido parciales e insuficientes: ¿no son quizás similares los conflictos y tensiones que enfrentan todas las universidades del mundo cuando son presionadas para realizar tareas que a veces resultan contradictorias o entran en colisión con sus propios objetivos originales? ¿Acaso es un anacronismo pensar en que la universidad puede ser todavía la «morada» del pensamiento riguroso, el espacio para la búsqueda desinteresada de la verdad y el lugar para desarrollar investigaciones que conduzcan a nuevos descubrimientos? ¿Puede la universidad, sin perder su esencia, dejar de ser la institución en donde tiene lugar la educación de jóvenes que buscan una experiencia formativa distinta, una que proporcione un sentido tanto trascendental como práctico a sus vidas? ¿Acaso no es cierto que una idea que aspira a retener su significado original a lo largo del tiempo, o se resiste a perderlo, o lucha por no olvidarlo, o por adaptarlo, representa uno de los componentes más importantes de una tradición viva que busca evitar su anquilosamiento? ¿No deja de ser la idea de la universidad, a partir de ese momento, una noción sin contenido y se hace posible redescubrir su significado más duradero?

Para intentar dar respuesta a estas interrogantes, me concentraré en el análisis crítico de algunos autores que han hecho de la búsqueda de la idea de universidad el centro de sus reflexiones intelectuales. El más prominente y el que mayor influencia ha tenido en este empeño ha sido el cardenal John Henry Newman, cuyo libro más citado, *The Idea of a University* (1852), representa uno de los pocos esfuerzos para pensar directamente acerca del propósito esencial de una universidad y, por esta razón, todavía sigue siendo leído y discutido con apasionamiento por las generaciones actuales[1]. Mark Pattison, Karl Jaspers, José Ortega y Gasset, Frank R. Leavis y Clark Kerr, cuyas vidas y experiencias intelectuales recorren todo el siglo XIX y la casi totalidad del siglo XX, completan los autores que han compartido un interés similar por estudiar en profundidad la razón de ser de la institución universitaria[2].

Mi objetivo, entonces, es explorar el origen de esa idea y la misteriosa continuidad de su enraizamiento para comprender mejor las formas en que esa presencia dejó una huella impresa en los sistemas universitarios de países como Inglaterra, España, Alemania y Estados Unidos. Para los autores aquí estudiados, el corazón o principio unificador de la universidad no puede ser otro que el de una educación liberal. Una formación dirigida no solo a instruir a los jóvenes para que sean buenos ciudadanos o profesionales, o para que tengan las competencias que les permitan encontrar un lugar en el mercado laboral, o la habilidad para desempeñarse con acierto y responsabilidad en la sociedad que les ha tocado vivir, sino sobre todo una educación cuyo primer y más importante objetivo sea –como lo reclamaba con socrática inspiración el escritor y poeta victoriano Matthew Arnold– proporcionar a los estudiantes la capacidad de conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea (Sparrow, 1965, pp. 140-141; Connell, 1950, p. 14).

Aunque esa afirmación pueda sonar utópica y excesivamente general, explorar su vigencia implica un esfuerzo complejo si se toma en cuenta la abundante literatura académica disponible que aborda los grandes objetivos de la educación universitaria desde diversos ángulos[3]. Como bien ha sido señalado, no tenemos actualmente un marco teórico que, desde el campo educativo propiamente dicho, permita conceptualizar adecuadamente la educación superior (Barnett, 1990).

---

[1] La influencia de sus ideas puede advertirse en la actual existencia de dos universidades que llevan su nombre: la Newman University en Birmingham, Inglaterra (http://www.newman.ac.uk/) y la Newman University en Kansas, Estados Unidos (http://newmanu.edu/).

[2] Esfuerzos similares han sido desarrollados por John Wyatt (1990) y Mónica Luque (2015). Mientras que el primero incluye en su análisis a Newman, Ortega, Jaspers, Horkheimer, Leavis, Tillich y Unamuno, la segunda dedica su tesis doctoral solo a los tres primeros de los nombrados.

[3] Una interesante bibliografía sugerida para profundizar en la idea de la universidad se puede encontrar en Pelikan (1992, pp. 190-197) y en Turner (1996, pp. 363-366).

En este ensayo no pretendo elaborar una teoría educativa que llene ese vacío. Mi atención se concentrará en reconstruir analíticamente las explicaciones que se han formulado en algunos textos célebres para darle sustancia a la idea de universidad. En estas obras se encuentran, sin duda, pensamientos fragmentados e intuiciones dispersas, es decir, insumos valiosos que requieren de una mayor elaboración y refinamiento para constituirse en una teoría educativa moderna sobre la educación universitaria. Mi propósito es, en este preciso sentido, un trabajo conceptual pero que, al mismo tiempo, busca ubicar la producción de los autores seleccionados en el contexto histórico en que les tocó escribir sus obras. ¿Tiene sentido pensar en la posibilidad de recuperar la idea de una educación liberal en las universidades? Como espero demostrar en las páginas siguientes, esa opción está abierta y es una alternativa posible y deseable. Pero no para ser repetida e implementada tal como fue comprendida y desarrollada en el pasado, sino como una fuente de inspiración que ayude a formular preguntas pertinentes y que, a través de esa dinámica de cuestionamientos y búsquedas de sentido profundo, contribuya a expandir y enriquecer los actuales debates sobre la razón de ser de la universidad en el mundo que nos ha tocado vivir. No hacerlo sería como resignarnos a vivir en un mediocre presente, como darle la espalda a la historia y negarse a recibir sus legados críticamente, una alternativa que nunca ha traído buenos resultados.

II

Pese a que han pasado más de 150 años desde que diera a conocer sus reflexiones, la contribución del cardenal John Henry Newman –el teólogo de habla inglesa más influyente del catolicismo– ha desafiado el rigor del tiempo y ejercido una duradera y sorprendente influencia sobre los debates y la conceptualización que han tenido lugar acerca de la educación superior en el mundo. La profundidad de sus meditaciones, la cadencia por momentos subyugante de su prosa y la persuasiva convicción con la que transmite sus ideas, forman parte de los atributos que han hecho de su célebre libro, *The Idea of a University* (1852), un texto de referencia clásico. Una obra que obliga a tomar una posición a favor o en contra, de apoyo o de rechazo, pero frente a la cual, una vez leída, no es posible mantener una actitud de indiferencia, pues pocos textos en inglés sobre la educación universitaria han tenido tanta influencia, han recibido tantas menciones y han sido tan elogiados y criticados como su libro.

Una breve mención a la gestación de este libro clásico es necesaria. Mientras que en 1852 dictó cinco conferencias sobre el «carácter» que debería de tener una universidad, algunos años más tarde preparó cinco conferencias adicionales que

publicó bajo la forma de panfletos pero que no llegó a exponer públicamente. Estos escritos con otros materiales fueron publicados bajo el nombre de *Discourses on the Scope and Nature of University Education addressed to the Catholics of Dublin*. Durante su actividad rectoral en Dublín dictó nuevas conferencias en ocasiones especiales y, en 1858, publicó diez de esos escritos bajo el nombre de *Lectures and Essays on University Subjects.* Al año siguiente, vio la luz una versión revisada del volumen de 1852 con el nombre de *The Scope and Nature of University Education*. En 1873, Newman, luego de una considerable revisión, reunió ambos trabajos y los publicó en un solo volumen con el nombre de *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*. Este es el libro que luego sería conocido con el célebre nombre *The Idea of a University*. Newman lo reeditó, corrigió y refinó hasta alcanzar, en 1889, un año antes de su fallecimiento, la novena edición[4].

Antes de entrar al examen de sus discursos, conviene hacer una breve síntesis de su vida. Nacido el 21 de febrero de 1801 en el seno de una familia anglicana, Newman fue un hombre estrechamente unido a la Universidad de Oxford tanto en términos intelectuales como emocionales. A los 16 años ingresó en el Trinity College de Oxford donde, durante los tres años siguientes, hizo sus estudios de pregrado con un singular y precoz brillo intelectual. A los 21 años es aceptado y becado como miembro estable (*fellow)* del Oriel College, hito en su vida que le permite una concentración sobre los asuntos educativos que despertaban su interés y gracias a lo cual se convierte en uno de los principales impulsores de las reformas pedagógicas que tanto se reclamaban por esos años. Reformas que, como veremos, no eran las que proponían los utilitaristas para modificar radicalmente el plan de estudios de Oxford, sino otras de una naturaleza distinta (Pelikan, 1992, p. 11). En 1824 se ordena como ministro de la Iglesia de Inglaterra y, cuatro años más tarde, a los 27 años de edad, se convierte en vicario de la Saint Mary Church en Oxford, posición que mantuvo hasta 1843 no sin antes haberse convertido en un personaje de culto entre los estudiantes de pregrado, para quienes era un tutor admirado y querido. En aquel año, el desafiante contenido de la ortodoxia religiosa tradicional que fue apareciendo en sus escritos, hizo que los obispos anglicanos y las autoridades universitarias condenaran su contenido. En particular, fue su

[4] La edición de Turner que utilizamos en este ensayo contiene los nueve discursos que Newman hizo en su edición de 1873 y cuatro ensayos elegidos del libro *Lectures...* El texto representa la póstuma «*new impression*» publicada en 1891 e incluye todos los cambios que hizo Newman después de 1873 (Turner, 1996, pp. viii-ix).

inflamado *Tract 90,* en el que se ocupaba de la compatibilidad que podían tener las creencias católicas con el mantenimiento de una afiliación como clérigo anglicano, lo que colmó la paciencia de unos adversarios que se sentían abrumados frente a la afiebrada actividad intelectual de esos años: una notable productividad que lo llevó a publicar diez volúmenes con sus sermones (Culler, 1985, pp. 99-100; Willey, 1968, pp. 81-82).

En 1845 se convierte al catolicismo, para alivio de las autoridades de la universidad y de la jerarquía eclesiástica anglicana, que veían alejarse de sus filas a un elemento cuya inteligencia, versatilidad y convicciones reformadoras ejercían un efecto perturbador sobre la conservadora atmósfera que se respiraba en los *colleges* de Oxford. En ese año publica *An Essay on the Development of Christian Doctrine*, transformándose en una suerte de «héroe cultural», un referente cuya opinión era siempre escuchada con atención y nunca pasada por alto (McMakin, 1996, p. 266). Después de estudiar en Roma y de ser ordenado sacerdote en 1847, regresa a Inglaterra al año siguiente y funda el Oratorio de San Felipe Neri, una comunidad semimonástica en Birmingham, ciudad que sería su centro de operaciones hasta su fallecimiento cuatro décadas más tarde.

En 1851, el arzobispo Paul Cullen le pide que se ocupe de la creación y conducción de lo que, tres años más tarde, sería la nueva Universidad Católica de Dublín, una antigua aspiración de los católicos irlandeses que, en la década anterior, había sido expresada y apoyada por el papa Pío IX (Pelikan, 1992, p. 5). Como no podía ser de otra manera, su ideal de universidad estaba inspirado en su experiencia oxfordiana. Según sus críticos, en vez de adquirir una rigurosa formación académica de calidad o una instrucción que pudiera ser calificada de útil o práctica, los estudiantes terminaban conformándose con un proceso de socialización e intercambio de experiencias que los convertiría en unos bien educados *gentlemen.* Una «civilizada» e irreprochable conducta sería el sello indeleble de su esmerada educación (Rothblath, 1997, p. 19). Aunque volveré más adelante sobre la calidad de educación en Oxford durante la primera mitad del siglo XIX, es suficiente indicar por el momento que para sus defensores, por el contrario, la enseñanza en el pregrado estaba destinada a transformar a los jóvenes en líderes debidamente preparados para guiar a otros, en lograr su compromiso con los destinos de su sociedad y en desarrollar sus capacidades para formular políticas públicas, atributos que eran extraños al conocimiento especializado y a las destrezas prácticas que tanto les reclamaban sus detractores. Sea como fuere, su experiencia en Dublín fue difícil y frustrante, para algunos incluso fue quijotesca, sobre todo por la decepción que le produjo la falta de apoyo de quienes lo habían convocado y de la propia comunidad laica de católicos irlandeses (Collini, 2012, p. 42).

Mirar el abismo: el divorcio entre la ciencia, las ciencias humanas y las ciencias sociales

«Art is the Tree of Life, Science is the Tree of Death».
William Blake, Anotaciones al impreso, *Laocoön: Jehovah & His Two Sons, Satan & Adam* (c. 1826-1827).

«Y entonces, ¿qué es el hombre, por sí mismo, sino un insecto fútil que zumba mientras se estrella contra el cristal de una ventana? [...] ¿Cómo le ayudará la ciencia?».
Fernando Pessoa, *Diarios [1906-1935]* (2010).

«But there is the wall, separating the "two paths", that of the heart and that of pure reason».
Erwin Schrödinger, *Nature and the Greeks* [1948] (2014).

I

Aunque no siempre fue así en la historia del pensamiento de Occidente, la separación entre las diversas formas de conocimiento y, más específicamente, entre la ciencia y las humanidades ha sido un fenómeno relativamente reciente cuyas repercusiones –además de las académicas, intelectuales y de gestión institucional–, pueden encontrarse en casi todas las esferas de nuestra cotidiana vida actual. A pesar de los esfuerzos de diversos estudiosos y pensadores por acortar esa distancia, lo avanzado en esa dirección difícilmente podría dejar satisfecho a quienes están empeñados en construir puentes de entendimiento y aproximación recíproca. En este escenario, desde mediados del siglo XIX las ciencias sociales se han convertido en un tercer actor cuyos aportes podrían ser cruciales para cerrar esas brechas que parecen condenar a un aislamiento irreversible a los diferentes bandos. El

despliegue de nuevas y poderosas metodologías de investigación, su incursión en campos de conocimiento que han enriquecido notablemente nuestra comprensión del mundo en el que vivimos, y su interés por indagar sobre temas que se encuentran en las fronteras mismas de aquellas otras dos grandes corrientes de pensamiento, son atributos suficientes para que su presencia pueda enriquecer las discusiones en curso.

Pero ¿es posible vencer las resistencias que impiden la cooperación sostenida, el diálogo sistemático y la eventual puesta en marcha de proyectos de investigación conjuntos? ¿Se han superado las viejas rivalidades y la mutua desconfianza entre los científicos y los no científicos, entre aquellos que fundamentan sus búsquedas en las ciencias exactas y aplicadas y quienes se basan en las ciencias histórico-sociales y «espirituales»? ¿Qué papel le corresponde cumplir a la cultura humanista, despojada de sus viejas ilusiones de preeminencia, a las ciencias sociales y, en este preciso contexto, a las universidades en un mundo crecientemente dominado por la ciencia y la tecnología? ¿Cómo conseguir que los científicos (y no solo ellos) realicen sus investigaciones en un marco ético de respeto a ciertos valores humanos fundamentales, sean menos irresponsables frente a los asuntos sociopolíticos y no terminen sometidos a la lógica de sus propias creaciones? ¿Qué futuro intelectual nos espera si el abismo se profundiza?

Dar cuenta de estas grandes preguntas no resulta un asunto sencillo, pues exigiría un esfuerzo de reconstrucción histórica que excede el propósito de este ensayo. Por eso mi objetivo es presentar de manera sintética las ideas más importantes que explican los alcances teóricos y las implicaciones prácticas de este divorcio en el campo de las políticas públicas educativas. Un divorcio que representa, sin duda, uno de los capítulos más extraordinarios en el desarrollo del pensamiento occidental. Con este fin, presentaré algunas interpretaciones y perspectivas de análisis académico que se han formulado en las últimas décadas sobre este tema, interpretaciones que no han estado desprovistas de visibles cargas de hostilidad y de actitudes defensivas. Una primera y rápida revisión de esa bibliografía permite advertir que la vehemencia activada en la defensa de las distintas posiciones no siempre ha podido ser refrenada por el contenido e importancia de las ideas en juego. Por eso el abismo al que aludo en el título de este ensayo no puede ser subestimado; más bien, nos pone en un estado de alerta sobre las dificultades del empeño. De hecho, en una de sus acepciones, la palabra abismo hace referencia a la enorme, imponente y peligrosa profundidad que pueden mostrar los mares, los tajos abiertos o las simas; pero su significado también se encuentra asociado a una cosa inmensa, insondable e incomprensible. Para evitar los riesgos de caer en un campo de reflexión de «profundidad y extensión insondables», mi estrategia me-

todológica será la de comenzar por reconstruir el pensamiento del físico y escritor inglés C. P. Snow, quien a inicios de la década de 1960 se convirtió en el difusor más reconocido y emblemático de la existencia de «dos culturas», esto es, de dos formas de conocimiento aparentemente contrapuestas y antagónicas, a cuya sombra seguimos discutiendo en nuestros días. Luego pasaré revista a las principales críticas y observaciones realizadas sobre ese célebre enfoque, para terminar con una discusión acerca de las posibilidades de que las ciencias sociales estimulen un acercamiento disciplinario entre los distintos tipos de saberes actualmente existentes. Espero que al final de este recorrido se hagan más claros los vínculos, la naturaleza y la relevancia social que la educación humanista, científica y en ciencias sociales requiere y plantea a la futura formación universitaria.

II

No es frecuente hallar en la vida de algunas personas episodios que condensen y hagan visibles el espíritu y la sensibilidad de una época, que su testimonio vaya más allá de las circunstancias personales inmediatas e ilustre las tendencias más generales de una sociedad. Cuando concurren una serie de factores en los que el azar no está ausente, esa presencia puede tener un efecto catalizador, precipitar hechos que resumen e iluminan un capítulo de la historia y, de esa manera, ayudan a entender mejor el significado de los tiempos que se están viviendo. Se trata de un significado que, en circunstancias normales, suele ser esquivo a la comprensión y que solo unos pocos son capaces de evaluar con la debida seriedad y rigor analítico. Este es el caso de C. P. Snow –científico por entrenamiento y escritor por vocación, como él mismo se definía–, cuya clase magistral en las aparentemente tranquilas aulas universitarias británicas de finales de la década de 1950, suscitó una discusión que, más allá del resplandor fugaz de lo anecdótico, tuvo un profundo impacto en la conciencia pública y académica que ha logrado atravesar varias décadas.

El 7 de mayo de 1959, Charles Percy Snow, físico y escritor inglés de 54 años, –más conocido como C. P. Snow y, más adelante, como Lord Snow–, en la plenitud de una vida profesional que había alcanzado un reconocimiento público más allá del mundo estrictamente académico, ofreció una conferencia en el Richmond College de la Universidad de Cambridge bajo el sugestivo título de *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (1961)[1]. Su tema central se concentró

[1] En realidad, Snow había hecho una primera exploración acerca de las «dos culturas» en un artículo escrito en la revista *New Statesman* hacia finales del año 1956. En esa oportunidad, describió al

en el peligroso abismo que se había abierto entre los científicos y los intelectuales –*literary intelectuals,* así los llamaba–, quienes para todo efecto práctico representaban al heterogéneo mundo de las disciplinas que formaban parte de las humanidades. El texto fue publicado poco después en la revista *Encounter*, en dos números sucesivos, y luego como un pequeño libro, que a los dos años había alcanzado su séptima reimpresión. Alternando entre la observación anecdótica, el tono apocalíptico y una inclinación profética, las páginas escritas por Snow, al abrir una ventana para la discusión del papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad inglesa de ese momento, tuvieron el efecto de un terremoto que alcanzó un nivel que nadie, incluido el propio autor, podía haber anticipado ni mucho menos imaginado (Ortolano, 2008, p. 148).

¿Qué fibras sensibles del pensamiento intelectual británico tocó C. P. Snow con la formulación de sus «dos culturas» para suscitar un debate tan amplio y que adquirió una tan prolongada permanencia? La particular visión del mundo que tenía Snow y, con mayor precisión, sus observaciones acerca de la vida académica –de la que se alejó relativamente temprano para dedicarse a la escritura y a la función pública–, se fueron forjando a lo largo de tres décadas de una singular combinación vital como profesor universitario, funcionario del gobierno británico cercano a los «corredores del poder» y escritor de novelas. La vida cotidiana en la Universidad de Cambridge –donde se experimentaba un capítulo particularmente productivo e innovador en la historia de la física moderna–, lo colocó en una posición privilegiada para observar con una mirada casi etnográfica las actitudes, costumbres y estilos de vida tanto de escritores como de científicos, pues tenía amigos muy cercanos en ambos círculos y eso permitía que su vida fluyera con sistemática naturalidad en los dos ambientes: durante el día interactuaba intensamente con sus colegas científicos y en las noches se reunía con escritores para discutir sobre literatura y arte. En esa convivencia diaria y alternada fue formándose una percepción más elaborada que progresivamente derivó en una convicción profunda: existían dos maneras contrapuestas de mirar y entender el mundo, dos grupos de profesionales cuya formación académica difería sustancialmente, que se dedicaban a temas de investigación que no tenían nada en común, cuyas preocupaciones vitales eran distintas y, como consecuencia de todo lo anterior, mostraban una gran dificultad para dialogar entre ellos. Miradas en conjunto y no solo como características separadas relativas solo a las personalidades individuales,

---

conjunto de los científicos como de tipo «heterosexual», a diferencia de los humanistas que tendían a ser «felinos» y «oblicuos» (Whelan, 2009, p. 7). Pocos años después. Snow publicó un segundo libro, *The Two Cultures: And a Second Look* (1964), que ni lejanamente tuvo el impacto de su primer texto.

Snow creía que se encontraba frente a la presencia de dos culturas ajenas y distantes, que se daban la espalda y se ignoraban con olímpico desdén.

Naturalmente, este diagnóstico no era solo un asunto que definía a sus colegas en la Universidad de Cambridge, o que podía ser atribuible a una simple exquisitez y refinamiento intelectual de los británicos; de hecho, tal como lo confirmaba su experiencia académica en los Estados Unidos, pensaba que esa caracterización podía ser extensiva a todo el mundo anglosajón e incluso a todos los países occidentales. En la mayor parte de ellos, casi sin excepción, se encontraba la misma polaridad entre ambos tipos de comunidades académicas: de un lado, los autodenominados «intelectuales» o humanistas; y, del otro, los científicos, entre los cuales los más representativos eran los físicos. Incomprensión, hostilidad, menosprecio y disgusto recíprocos eran, entre otros, los sentimientos que circulaban de manera subterránea en los ambientes universitarios. Pero no solo en ellos, pues esas y muchas otras percepciones distorsionadas se habían convertido en estereotipos, caricaturas y clichés que uno podía encontrar sin dificultad en la vida diaria de la población menos instruida (Snow, 1961, p. 4).

Los humanistas tendían a considerar a los científicos, sobre todo a los jóvenes, como personas audaces y desenvueltas pero también arrogantes y unidimensionales, personas incapaces de comprender a cabalidad las complejidades de la condición humana y, por eso mismo, portadores de un optimismo superficial y excesivo, particularmente visible cuando hablaban sobre las posibilidades de progreso material de la humanidad (Snow, 1961, p. 5). En el otro bando, los científicos consideraban a los intelectuales como carentes de toda visión de futuro, individuos sin mayor interés por lo que ocurría con la vida de la población más vulnerable, «antiintelectuales» en un sentido profundo pues creían que el arte y el pensamiento debían constreñirse al sentir inmediato, a la vivencia íntima o a la experiencia privada.

Snow señalaba con pesar que estos estereotipos, no siempre formulados en forma directa, eran los que predominaban en su época; de hecho, se trataba de interpretaciones equivocadas, peligrosas e incluso destructivas, pero que no dejaban de tener algún fundamento (1961, p. 6). Lo que a su juicio constituía una de las principales y más injustas acusaciones formuladas hacia los científicos, una que se había convertido en una suerte de lugar común que los humanistas repetían machaconamente, era la referida al supuesto infundado optimismo que tenían hacia el progreso material de las sociedades. Se trataba, argumentaba Snow, de una confusión en la que incurrían aquellos que desconocían los principios filosóficos esenciales de la ciencia moderna, pues si bien los humanistas tenían razón al sostener que a nivel individual nuestra mortalidad les otorgaba un carácter trágico

a nuestras vidas, se equivocaban al pretender extender al campo de lo social lo que ocurría de manera privada e individual. No había necesidad de ser fatalistas sino más bien todo lo contrario, pues como sociedad teníamos la posibilidad de luchar contra el destino, el determinismo de las condiciones sociales, las hambrunas y las muertes tempranas. Su argumento en este punto era categórico: debíamos romper con (y no caer en) la «trampa moral» («*moral trap*») que se encontraba asociada a esa insondable soledad metafísica del ser humano, a esa mirada pesimista que acompañaba a nuestros destinos individuales y a la inevitable finitud de nuestra existencia (1961, pp. 7-8).

Los científicos estaban alejados de esa visión trágica de la vida, parecían menos inclinados a dejarse vencer por el derrotismo, creían en las posibilidades del cambio social apalancado por la ciencia y, sobre todo, que se podía hacer algo para alterar el destino contradiciendo la fatalidad de nuestras propias circunstancias, invirtiendo esfuerzos, recursos y talento en una mejora de nuestras condiciones materiales de vida. La irritación que estos sentían hacia los humanistas –que podía hallar un atenuante en su misma impaciencia por querer remediar los males de la humanidad– había provocado que algunos de ellos considerasen las actitudes de sus adversarios como inconvenientes culturalmente e incluso hasta «despreciables» políticamente (Snow, 1961, p. 7). La cercanía de muchos de ellos a los regímenes totalitarios era un hecho que no podía dejar de anotarse. Su culto al pasado complicaba el asunto: la literatura no cambiaba con la misma velocidad que la ciencia, lo hacía a su propio ritmo, con mucha mayor lentitud y parsimonia. Tal vez esa peculiar característica –diametralmente opuesta a la de la ciencia, cuya velocidad de cambio se asemejaba a la de un vértigo constante–, había sido la que explicaba en parte importante la profunda incomprensión de los humanistas a las realidades de la ciencia (pp. 8-11).

Dividir el mundo de las ideas en solo dos culturas era una propuesta riesgosa, una taxonomía incierta: ¿acaso los científicos podían reclamar el monopolio de los sentimientos altruistas y humanitarios? Snow era consciente de que podía ser acusado de tener una excesiva pretensión simplificadora, de querer introducir líneas divisorias artificiales de acuerdo con sus propios sesgos intelectuales y políticos; y, además, de ser poco práctico pues su diagnóstico podía despertar una incomodidad generalizada entre ambos bandos. Sus propias dudas tenían fundamento: ¿no nos encontrábamos más bien frente al inacabado intento de hacer un mapa cultural o quizás frente a una simple pero elegante metáfora, claramente limitada en sus alcances e insuficiente en su capacidad explicativa? ¿No radicaba en su vaguedad e imprecisión su principal atractivo y utilidad? Sin duda, la partición del mundo cultural en «dos» podía conducir por caminos equivocados y producir

consecuencias contrarias a su propósito original. Todo eso era cierto, pero el valor de la propuesta debía ser rescatado, su utilidad era meridianamente clara, porque no se estaba solo frente a una división académica, exclusivamente intelectual, sino también a una separación de naturaleza antropológica: actitudes comunes, patrones de conducta semejantes, estándares de comportamiento parecido, orígenes sociales similares, mayor cercanía emocional entre los miembros pertenecientes a las disciplinas científicas frente al individualismo de los humanistas, aproximaciones metodológicas y supuestos teóricos semejantes, eran características que cada uno de los bandos poseía y que justificaban hablar de culturas por separado. Si hubiera que resumir de manera sintética el rasgo que mejor definía esa distancia, esa que separaba con obstinación a las dos comunidades académicas, era su posición frente al tiempo histórico: mientras que para los humanistas el pasado era su principal fuente de conocimiento, inspiración y autoridad, los segundos tenían «el futuro en sus huesos» («the future in their bones») (Snow, 1961, p. 10).

Cuando Snow dictó su conferencia existían, de acuerdo con sus propios estimados, alrededor de 50.000 científicos y otros 80.000 ingenieros y científicos aplicados trabajando en Inglaterra. Durante la Segunda Guerra Mundial, él y sus colegas entrevistaron a cerca de 40.000 de estos dos tipos de científicos –4.000 de esas entrevistas las hizo él directamente–, con el objetivo de reclutar profesionales para sostener el esfuerzo bélico en el que se hallaba embarcado el gobierno británico. Ese extenso ejercicio les permitió identificar lo que estos profesionales leían y pensaban, es decir, pudieron realizar una suerte de inventario de su cultura literaria. Lo que descubrieron fue al mismo tiempo sorprendente y penoso, pues no esperaban encontrar que los vínculos con la cultura tradicional fueran tan «tenues», pobres y limitados: solo unos pocos escapaban a este patrón, pero la gran mayoría solo había leído, en el mejor de los casos, algo de Charles Dickens. Nada de esto quería decir que carecieran de su propia y activa cultura, de una forma de argumentar altamente conceptual y rigurosa, incluso por encima de los niveles usualmente empleados por los escritores. Su utilización de las palabras, sin duda, era más exacta y su sentido más claro y unívoco, pero su interés por las novelas, la historia, la filosofía o la poesía era casi nulo, pues simplemente no les resultaban «funcionales a sus intereses». El menosprecio de los científicos por los clásicos de la literatura inglesa –que los hacía aparecer como «especialistas ignorantes» a los ojos de sus oponentes– no implicaba que ellos carecieran de interrogantes acerca de las dimensiones sicológicas y morales de la vida social (Snow, 1961, pp. 12-13).

El escenario en la otra orilla no era sustancialmente distinto: los humanistas exhibían un casi total desconocimiento sobre los más elementales conceptos y principios de la física moderna, incluso de las leyes de la termodinámica, igno-

¿Un nuevo *quadrivium*? Notas sobre el pensamiento educativo de George Steiner

«El conocimiento es como extraño al ser mismo –éste se ignora, se interroga, se hace responder [...]».

«¿De qué he sufrido más? Quizás del hábito de desarrollar entero mi pensamiento [...] de ir en mí hasta el final».
Paul Valéry, *Monsieur Teste* (1926) (2008).

I

Quien haya mirado con cierta atención el paisaje mundial de la educación superior habrá advertido sin dificultad los vastos y profundos procesos de cambio que están experimentando las universidades en cuanto a su organización y contenido. Muchos de esos procesos son considerados por algunos como poco menos que catastróficos debido a la pérdida de identidad que su implantación supone; y, por otros, como promisorios signos de una necesaria puesta al día con la modernidad, como una clara manifestación de rechazo a la obsolescencia de algunas prácticas institucionales. Avalanchas, tsunamis, terremotos, son algunas de las palabras que con mayor frecuencia se han empleado para describir la profundidad y extensión de estos significativos cambios ocurridos en diversas partes del mundo a lo largo de estas tres últimas décadas. Dar cuenta de esas nuevas y poderosas tendencias, de su incidencia sobre la trayectoria institucional de la educación superior, incluso si se intentara hacer de una manera superficial, supondría presentar una innumerable cantidad de estadísticas mundiales y estudios cualitativos comparados que excederían la naturaleza y alcances de este ensayo.

Mi propósito es mucho más modesto y puntual. G. K. Chesterton (2006) con su habitual claridad decía que un ensayo era siempre un intento y un experimen-

to por tratar los asuntos humanos con humor y seriedad. Algún crítico pensará, con fundamento, que el tratamiento del tema que propongo presenta evidentes desequilibrios y aventuradas conclusiones. Pero mi intención no es otra que la de incitar al razonamiento e invitar a pensar sobre aquellos asuntos educativos que siempre han sido materia de controversia y análisis desde múltiples perspectivas. Otros autores, como Martha Nussbaum (2005) en *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Edgard Morin (1999) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y Howard Gardner (2007) en *Las cinco mentes del futuro*, se han embarcado en esfuerzos similares por esclarecer el tipo de educación que habrá que fomentar en los sistemas de educación superior contemporáneos. Queda como tarea pendiente realizar un análisis comparado que contraste las semejanzas y diferencias entre estos diversos enfoques.

Mientras tanto, en las páginas que siguen me gustaría concentrarme en la propuesta sugerida por George Steiner en *Los libros que nunca he escrito* (2008) –en particular, en el capítulo que lleva el título de «Cuestiones educativas»–, acerca del tipo de educación espiritual y práctica que los hombres y mujeres de nuestros tiempos requieren para enfrentar los desafíos de un mundo que parece haber extraviado el sentido profundo de la educación en general y, más específicamente, del quehacer universitario. Naturalmente, las preocupaciones y referencias hacia los asuntos educativos están regadas en toda su prolífica producción intelectual –sobre todo, en *Heidegger* (2001), *Lenguaje y silencio* (2013), *Pasión intacta* (2001), *Los logócratas* (2007), *Errata. El examen de una vida* (2009), *Extraterritorial* (2009), *Lecciones de los maestros* (2011) y *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan* (2012)– y en sus numerosas entrevistas y conferencias, algunas de las cuales también pueden encontrarse en Internet. Recurriré libremente a estos dos tipos de fuentes cuando sea necesario complementar, profundizar o matizar algunas de las ideas propuestas en la primera de las obras indicadas.

Lo central de la formulación de Steiner consiste en imaginar un nuevo *quadrivium* de disciplinas –matemáticas, música, arquitectura y ciencias de la vida– que permita la «alfabetización básica y común» de la humanidad, es decir, el suministro de nuevos «recursos mentales», cognitivos y afectivos, mediante un «plan de estudios comunes» que abra nuevos horizontes y experiencias vitales a los estudiantes. Sin la enseñanza de estos saberes, tendríamos vidas errantes, deambularíamos sin un norte claro, nos perderíamos en los amplios y diversos dominios culturales de un planeta que ahora se encuentra irreversiblemente globalizado e intercomunicado. Mi objetivo entonces es pasar revista de esos cuatro saberes considerados por Steiner como indispensables para enfrentar los desafíos del mundo moderno; y, en ese recorrido, reflexionar sobre el papel que les corres-

ponde cumplir a las humanidades y las ciencias sociales en ese utópico, pero no por eso menos deseable, sistema educativo del futuro. Aunque nuestro autor no lo diga de manera explícita, su propuesta –un «proyecto de locos», así lo califica con ironía– aspira a construir, sin decirlo de manera abierta, una suerte de nuevo paradigma educativo que reemplace al actualmente vigente, cuyos dispositivos discursivos y nuevos universos lingüísticos giran alrededor del contenido utilitario, profesionalizante e instrumental que debería tener la formación universitaria en nuestros días.

Pensar el pensamiento de Steiner –como Paul Valéry le exigía a su inmortal *Monsieur Teste*– no ha sido una tarea fácil, pero ha significado una suerte de ejercicio arqueológico fascinante. He buscado con explícito afán integrar y sintetizar un pensamiento cuya fuerza centrífuga se acrecienta por la erudición con la que formula sus argumentos y por la prosa estilizada, penetrante y a veces oscura con la que escribe. Como principio metodológico, he seguido la recomendación de Giorgio Agamben (2009) sobre la necesidad de atribuir explícitamente el contenido de lo que está en proceso de elaboración al autor que se está examinando; de hecho, creo que entrecomillar sus afirmaciones, aunque pueda por momentos parecer excesivo, me ha protegido contra el riesgo de apropiarme o de suscribir ideas y reflexiones que no me pertenecen.

II

Políglota, prolífico escritor, crítico literario implacable, polémico conferencista en innumerables instituciones académicas de todo el mundo, profesor universitario con largas décadas en la docencia, ganador de importantes distinciones por su brillante trayectoria intelectual, poseedor de una cultura vastísima y de una prosa afilada, poetizada y controversial, Steiner es portador de una singular capacidad para mirar, con conocimiento profundo, el panorama de la educación mundial del Occidente contemporáneo. El haber realizado sus estudios primarios, secundarios y superiores distribuidos entre Francia, Inglaterra y Estados Unidos, agrega un valor adicional a su visión del tema educativo, a esa «casi vergonzosa pasión por la enseñanza», como más de una vez ha reconocido. No cabe duda de que se trata, como el mismo autor lo expresa, de una visión altamente subjetiva que habla de sus preferencias y admiraciones, de su tendencia a transmitir su experiencia más que a teorizar conceptos, de sus sesgos y rechazos, de una muy melancólica y personal manera de mirar a los asuntos humanos. Algunas de sus afirmaciones podrán entonces parecernos excesivas, erróneas e incluso prejuiciosas; pero no creo que esos legítimos reparos, que habrá que mantener en mente, invaliden los gran-

des horizontes a los que dirige su mirada y dedica sus mejores esfuerzos reflexivos.

Antes de abordar su nuevo *quadrivium*, conviene reseñar brevemente su personal diagnóstico acerca de los sistemas educativos de esos tres países en los que precisamente le tocó formarse.

Objeto de intensa discusión pública y sometida siempre a la inquisitiva mirada de sus ciudadanos, la educación en Francia se encuentra profundamente enraizada no solo en su explosiva historia política, sino también en el complejo funcionamiento de su sociedad. De hecho, su élite intelectual, su «politizada *intelligentsia*» y el movimiento estudiantil –cuya fuerza expresiva y rebelde conmovió al mundo a finales de la década de 1960– tuvieron enormes repercusiones prácticas y conceptuales en la vida política y cultural francesa; sobre todo, en la forma y en el contenido de lo que se enseñaba en los ambientes universitarios. Sus aulas fueron cajas de resonancia de las calles, recogieron sus reclamaciones y terminaron por convertirse en el escenario donde se discutía y forjaba la identidad nacional francesa, el espíritu y el destino de *la nation*.

Aunque en el último tercio del siglo XIX trataron de imitar el rigor académico de Alemania en la enseñanza media y superior, dos han sido los rasgos distintivos, propiamente franceses, en materia educativa: el «genio de la lengua» y la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. En lo que concierne a lo primero, el refinamiento intelectual francés no puede ser concebido sin la elocuencia de su retórica, sin la «claridad y eufónica elegancia» de su lengua que imprime un sello característico e inimitable a su estilo escrito y oral: la reiterada utilización de la memoria para la cita precisa de sus clásicos nacionales y el cultivo de la presentación verbal han sido los principales recursos para mantener viva su herencia cultural. Respecto a lo segundo, pocas sociedades pueden exhibir una tradición que forma tan tempranamente a sus estudiantes en los «clásicos de la argumentación y la controversia filosófica» (los *lycées*). Esta curiosa combinación de atributos nacionales hizo que el mundo académico –y, dentro de él, sus «mandarines» y «gurús»– gozara de un prestigio y reconocimiento público insospechados, los que, aunque debilitados y sin el vigor de antaño, se prolongan hasta nuestros días. Ciertamente, este estatus no los hizo inmunes a la «grandilocuencia retórica» y a los «inmaduros chismorreos de altura» que en los tiempos actuales no pueden ser sino vistos como prácticas trasnochadas y esnobistas.

¿Cuánto ha sobrevivido de esta estilizada descripción de la educación francesa tradicional? Al igual que en otras sociedades occidentales, ella también ha sufrido la embestida de los medios de comunicación de masas, lo que ha generado signos de atrofia, de pérdida de espontaneidad y de incapacidad de innovación en su vida intelectual. Esa ubicua presencia de la cultura de masas, de la que no escapan ni

siquiera las bellas artes, no es otra cosa que la más visible evidencia de que «la ola angloamericana está llegando tierra adentro».

Los cambios y reformas que ha estado experimentando el sistema educativo británico, en el nivel secundario y en el superior, durante las últimas décadas, han sido «trascendentales», «confusos» y «caóticos». Las brechas sociales en materia de educación –las universidades de élite y los colegios privados frente a la educación pública– han sido históricamente abismales en Inglaterra. De hecho, el número de alumnos en la enseñanza superior ha sido bajo en comparación con el de otros países del continente europeo y solo desde hace algunas décadas ha conocido una significativa expansión. En el afán de cerrar estas brechas de injusticia social, numerosas comisiones de expertos provenientes de diversas tiendas políticas han producido una enorme marea de normas y reorganizaciones administrativas inconducentes y superficiales, cuyo resultado ha sido el achatamiento de la calidad de sus escuelas públicas cuando no el desmantelamiento de sus mejores logros históricos como las antiguas *grammar schools*. El «masoquismo cultural» británico, usualmente renuente a hacerse cargo de sus mejores conquistas educativas, ha sido mudo cómplice de esta declinación.

El diagnóstico del nivel con el que los jóvenes terminan el colegio es deprimente: capacidades numéricas y lingüísticas elementales extremadamente limitadas, desconocimiento de al menos una lengua extranjera e ignorancia generalizada acerca de la historia y la geografía han producido una «subclase de semianalfabetos». Los «tiempos gloriosos» en los que se enseñaba a los clásicos, y se discutía sobre literatura, historia y matemáticas en profundidad, como preparación para la vida universitaria, son un asunto del pasado, pues la actual reducción del universo léxico y la pérdida del adecuado manejo de la gramática que se advierte entre los jóvenes los han sumergido en una «cruda vulgaridad». Incluso los exámenes del *A-level*, en comparación con lo que se exige como equivalente en Francia (*baccalauréat*) o en Alemania (*Matura*), no han hecho sino cercenar las ambiciones por conocer y cultivar el intelecto de una manera más integral y amplia.

Una suerte de «antiintelectualismo» es el que caracteriza mejor la «conciencia nacional» británica, poco propensa a valorar las actividades del pensamiento y a desarrollar la discusión y la argumentación apasionada e impetuosa, como sí ocurre con la educación francesa. La multiplicación de universidades mediocres y la proliferación de carreras utilitarias, solo profesionalizantes, que responden a demandas de mercado de corto alcance, en desmedro de los estudios y la investigación genuinamente universitarios, profundizan este desolador escenario y arrinconan la función de «integración cívica» que la enseñanza superior debería tener. Incluso las universidades de élite como las de Oxford y Cambridge enfren-

tan presiones financieras y presupuestales que ponen en riesgo el clásico sistema de tutorías individualizadas, un notable recurso pedagógico que dio a la educación inglesa su reputación y «elegante excelencia». Subsiste en el temperamento nacional inglés, no obstante lo dicho, un «pragmatismo lleno de ironía», un culto a la mesura y un «rechazo a lo ideológico y a lo abstracto», que probablemente sean los rasgos que nutren la proverbial tolerancia que ha marcado y distinguido, como en ninguna otra sociedad, la historia de Inglaterra.

Sintetizar las principales características del sistema educativo norteamericano es mucho más complejo, pues coexisten muchos métodos y estándares en sus diversos niveles de enseñanza, que hacen casi imposible presentar una imagen resumida que pueda capturar su vasta heterogeneidad. La autonomía de la que gozan sus estados para legislar y regular en materia de enseñanza escolar media, técnica y superior ha producido resultados formativos disímiles que muestran altas cumbres y profundos abismos. Si a ello se le suman factores clave como «la religión y la raza», con sus conflictos y exclusiones, que atraviesan con una asombrosa capilaridad la sociedad norteamericana, será difícil no convenir en la existencia de las tremendas presiones políticas e ideológicas que entran en juego en el escenario educativo actual. Hablar de esos abismos es hablar de un «catálogo de desolación» en el que se puede advertir que el vocabulario de los jóvenes es cada vez más restringido, el cálculo numérico más rudimentario, la deserción escolar más acentuada y el fundamentalismo religioso e ideológico más extendido. La conclusión es lapidaria: un «torrente de semianalfabetismo ha sepultado buena parte de la enseñanza media norteamericana».

Sociedad de agudos contrastes, al fin y al cabo, las cumbres de su enseñanza universitaria son sencillamente «incomparables» y producen la «envidia del mundo» por la riqueza de sus grandes archivos y bibliotecas, por el desarrollo de sus publicaciones científicas en los campos de las ciencias puras y aplicadas, de las ciencias de la vida, de la tecnología de la información y de los estudios empresariales. Marcas globales como las de Google y Microsoft, sus más visibles y notables logros tecnológicos, han conquistado y cambiado el planeta de una manera que es ya irreversible. Pero la cultura norteamericana sigue siendo, a pesar de todos esos logros, una cultura «hecha de estudios más que de obras originales».

Subyace a este panorama una concepción de la vida en común entendida como el terreno propicio para que todos tengan una igualdad de oportunidades y procuren la obtención de su propia felicidad y bienestar. En esa búsqueda, «América es siempre mañana», es decir, una sociedad más interesada en el porvenir que en el pasado, en la construcción de un futuro de prosperidad que en la reconstrucción de su corta e intensa historia nacional. En ese contexto, la «conciencia nacional»