

IDEA DE LA UNIVERSIDAD

IDEA ABOUT THE UNIVERSITY

JOSÉ LUIS BREA
Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

El texto propone un análisis efectivo del funcionamiento de la Universidad como institución pública –tanto en su relación con el todo social como con la idea que la vertebra–. A partir de ello, –y una vez puesto en evidencia el desajuste que entre “función social real” e “idea regulativa” se da en las sociedades actuales– avanza hacia el esbozo tentativo de un programa orientado a conseguir que ese desajuste no se salde exclusivamente en términos de rendimiento ideológico, por su efecto de legitimación encubridora de la insuficiencia de la realidad existente; sino más bien en términos de proyecto. En términos de, si se prefiere, una política de enseñanza. Al hilo de todo ello, el texto analiza finalmente el lugar que las prácticas artísticas y de comunicación visual juegan (y también sobre el que deberían jugar) al respecto.

ABSTRACT

The text proposes an effective analysis about the University functioning like public institution –as in its functional relationship as with the idea that vertebrate it–. From that, and when the disarrangement between “real social function” and “regulative idea” is put in evidence, is given in the actual societies, advance to tentative sketch of a program orientated to get that the disarrangement do not liquidate itself exclusively in terms of ideologic humility, by its effect of concealed legitimation about the insufficiency of the existent reality; except in terms of project. In terms of, if it prefers itself, a politic of teaching. So, the text analyses finally the place that the artistic practices and the visual communication play (also about that they should play) in the matter.

Mi propósito es preguntarme por una cuestión que considero absolutamente fundamental, la cuestión de la Universidad, una cuestión básica sobre la que quienes trabajamos en ella y casi diría también que quienes vivimos “de” ella, por desgracia nos planteamos demasiadas pocas veces. Cuando menos pocas veces en público y desde la disposición a intercambiar puntos de vista reflexionando con rigor y sinceridad, desde la más radical disposición al diálogo y al intercambio constructivo del pensamiento, de las ideas. Vaya de entrada mi agradecimiento y felicitación a quienes hoy aquí nos reúnen por darnos una de esas escasas ocasiones.

Quiero decir además, y todavía a título de introducción, que la tarea que al hacernos esa pregunta cumplimos será una extraordinariamente noble, por no decir directamente que la propia por excelencia de la institución de la que formamos parte, la universitaria, y que además, y como defenderé en mi charla, es una tarea extraordinariamente concernida por el tipo de prácticas de conocimiento que nos afectan,

las así llamadas artísticas. Esa tarea a la que me refiero es, evidentemente, la de la autorreflexión, y si como digo en mi opinión nos es tarea obligada como universitarios (aquí la cumpliríamos en el más puro de sus niveles: pues es justamente acerca de esa condición de universitarios como hablamos), lo es también como gentes implicadas de una u otra manera con las prácticas artísticas. Con ello estoy anticipando algo sobre lo que insistiré en mi intervención, y que quizás choque de entrada con el punto de vista más extendido. Que las prácticas creadoras son –en tanto que prácticas productoras de sentido, de conocimiento– prácticas efectivamente autorreflexivas –y que justamente por serlo, y sólo por ello, es la Universidad su lugar natural. Pero ya asumo por adelantado que esta idea puede no obtener de entrada un acuerdo excesivamente amplio, así que confío en que mi argumentación y el posterior debate consiga ganarle en el camino alguna simpatía.

Mi intención es centrarme, en primer lugar, en el análisis efectivo del funcionamiento de la Universidad como institución pública –tanto en su relación funcional con el todo social como con la idea que la vertebra. Para, a partir de ello, –y una vez puesto en evidencia el desajuste que entre “función social real” e “*idea regulativa*” veremos que se produce en las sociedades actuales– a partir de ello avanzar hacia una reflexión enfocada ya al esbozo tentativo de algún tipo de programa que pudiera permitir que ese desajuste no se saldara exclusivamente en términos de rendimiento ideológico, por su efecto de legitimación encubridora de la insuficiencia de la realidad existente; sino más bien en términos de proyecto. En términos de, si se prefiere, una política de enseñanza. En ambos aspectos, en cualquier caso, intentaré preguntarme por el lugar que las prácticas artísticas y de comunicación visual ostentan (y también sobre el que deberían ostentar) al respecto. De ello se seguirá, confío, una mejor comprensión no sólo de cuál es de hecho, y debería más bien ser, nuestro lugar –el lugar que a nuestro campo disciplinar debería corresponderle en el mapa más general de los saberes contemporáneos. También, y por extensión, una cierta comprensión de la enorme responsabilidad que a las prácticas de comunicación visual les concierne en la coyuntura epocal contemporánea, en las sociedades actuales, y, por tanto, una cierta intuición de la que como docentes e investigadores, y formadores a la vez de creadores e investigadores en este campo, nos afecta. Pero interrumpamos este ya quizás demasiado prolongado prólogo para entrar de lleno al análisis de todo este sin duda fascinante conjunto de cuestiones.

Como es bien sabido, la idea moderna de Universidad se articula alrededor de dos programas entrelazados, que se entrecruzan y dan soporte mutuo –pero que no por ello logran nunca mezclarse bien, como si de líquidos inmiscibles se tratara. Al contrario, veremos que su recíproco apoyarse sienta a la vez el germen de su actual crisis, dándose en ella una expresión más de aquello que, de Popper a Habermas, viene denominándose el carácter antinómico de lo moderno. Estos dos programas a que nos referimos fundan de hecho las dos formas históricamente reconocibles de concebir la enseñanza superior, la Universidad, en los siglos XIX y XX en el mundo occidental y aparecen como efectivo telón de fondo de sus instituciones pedagógicas.

Podemos tomar como modelo de cada uno de esos dos programas a las instituciones docentes surgidas con la II República francesa, por un lado, y a la Universidad de Berlín, fundada entre 1807 y 1810, por otro. Tomando en ellos referencia podemos reconocer claramente los dos programas diferenciados y los dos “grandes relatos” en que, a su vez, cada uno se apoya: el de la emancipación de la humanidad por el progreso de la ciencia, en un caso, y el de la unidad de los saberes en el Espíritu Absoluto, en el otro.

La crisis que actualmente vive la idea de la Universidad, parece claro, tendrá que ver con la crisis de éstos sus dos principales programas fundantes –y la de los metarrelatos en que ellos se apoyaban, de los que tomaban legitimidad. Muy brevemente, intentaré enumerar algunos de sus rasgos principales para inmediatamente analizar cómo la pérdida de credibilidad de tales metarrelatos da paso al modelo performativo contemporáneo, para el que aquellas nobles “ideas” fundantes no funcionan ya sino como obsoletos ideales –desechados en la organización práctica pero todavía declarados falsariamente como ideológica cobertura moral, como coraza productora de buena conciencia.

El primer modelo –de corte propiamente ilustrado– se apoya en el gran relato de la emancipación del ciudadano a través del progreso de los saberes. La legitimidad de la institución pedagógica emana para este modelo de la estatal, concebida ésta como *res pública*, como fehaciente expresión de la libre voluntad de la humanidad en su progreso hacia la emancipación. La ciencia es concebida bajo este punto de vista como un derecho de los pueblos, y la institución científica debe servir a sus intereses. La educación se aparece entonces como instrumento fundamental del progreso emancipatorio del sujeto social en su avance por la historia. El saber y su administración pública no se legitiman por sí mismos, sino por servir a esa marcha heroica del sujeto colectivo –de la humanidad– hacia la conquista definitiva de la libertad. La legitimación de la institución universitaria y en general de toda la institución científica se nutre entonces del “relato de las libertades”, y su concepción como vivero (tanto de cuadros funcionariales para la administración del estado como de profesiones liberales para la sociedad civil) está orientada a mejorar la actividad de la nación –que es desde luego concebida como instrumento destinado a facilitar al pueblo la consecución de su emancipación. Así, y con palabras de Lyotard, puede en efecto decirse que “se reencuentra el recurso al relato de las libertades cada vez que el Estado toma directamente a su cargo la formación del “pueblo” y su encaminamiento por la vía del progreso”¹.

El segundo modelo –ligado esta vez al desarrollo del idealismo alemán– se basa en una concepción activa del saber y en la suposición de una dialéctica superior que fragua en su unidad especulativa un sistema al que compete en última instancia la administración de todo efecto de legitimación. El saber aquí sólo se sirve a sí mismo, y el programa para la institución universitaria se cifra en la célebre consigna de

1. Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1984, p. 64.

Humboldt: “buscar la ciencia en cuanto tal”². La legitimación no le viene ya al saber de su exterior, sino de la espontaneidad de su propia dialéctica. El saber ya no es un instrumento al servicio de la emancipación de los pueblos, sino que constituye un sistema autónomo. Surge así una concepción no instrumental del saber –para la que, en principio, poco importa la utilidad social del saber, sino su verdad, su validez autónoma. Ésta es administrada, a partir de una concepción jerarquizada de los saberes de las ciencias particulares, por el juego de lenguaje en que éstas convergen hacia su unidad especulativa, la filosofía como expresión del Espíritu Absoluto. Bajo este punto de vista, la función de la Universidad sería “exponer el conjunto de conocimientos y hacer que aparezcan los principios al mismo tiempo que los fundamentos de todo saber”³. En esa organización jerárquica, la filosofía, como último metadiscurso legitimador de los saberes, tendría por misión restituir la unidad de las ciencias particulares y enlazarlas como momentos del devenir del espíritu. Tal y como nos recuerda también Lyotard, “la *Enciclopedia* de Hegel trataría de satisfacer ese proyecto de totalización, ya presente en Fichte y en Schelling, como idea del Sistema”⁴.

Parece evidente que un modelo así fundado sólo en la unidad y plena autonomía de las ciencias, independientemente de su utilidad social, habría entrado en rápida colisión con el anterior “discurso de la emancipación del ciudadano”. De ahí que su implantación en un contexto ilustrado, moderno, no hubiera sido pensable sin la mediación de un argumento conciliador. Éste, en efecto, fue propuesto por Humboldt⁵ ante el enfrentamiento de la posición más “radicalmente idealista” de Fichte y la más *republicana*, valga decir, de Schelliermaier; en la postulación de un Espíritu que sintetizaría tres tareas: la de “derivarlo todo de un principio único” (el de la Razón), la de “referirlo todo a un ideal” (el de la Libertad), y la de “reunir ese principio y este ideal en una única Idea”. De este modo se aseguraría la confluencia del saber especulativo con el interés emancipatorio. La responsabilidad de la Universidad –como “lugar” habitado por ese Espíritu– sería tanto garantizar esa unidad última, que sería fundamento del concepto de *bildung*, entendido como formación plena del sujeto, cuanto administrarla públicamente. Y si bien en él la salvaguardia de su independencia respecto al Estado queda garantizada, también su compromiso con el interés colectivo aparece firme –pues, y como al mismo Humboldt le es fácil añadir, esa triple aspiración atribuida al Espíritu “pertenece de modo natural al carácter intelectual de nuestra nación”⁶.

2. Willhem von Humboldt, “Sur l’organisation des établissements scientifiques superieures a Berlin”, en *Philosophies de l’Université. L’idealisme allemand et la question de l’université* (textos de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel), Paris, Payot, 1979, p. 321.

3. F. Schleiermacher, “Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande”, *Ibid.*, pp. 270-271.

4. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 66.

5. Willhem von Humboldt, *op. cit.*, p. 322.

6. *Ibid.*, p. 323.

Este segundo programa, que por su carácter sintético constituye lo que en rigor podemos llamar la *idea de la Universidad* moderna, no sólo fundamentaría la concepción de la Universidad de Berlín a cuya fundación se dedicó el informe citado, sino la de la mayoría de las universidades fundadas o reformadas a lo largo de los siglos XIX y XX y en la mayoría de los países occidentales, en cuyas heráldicas figura de manera casi invariable la inscripción “*veritas*”, santo y seña de esta concepción del saber autofundado—muy particularmente las Universidades de carácter normativo y humanístico. Mientras que, evidentemente, la concepción utilitarista es más propia de las universidades así llamadas “politécnicas”.

Como resultará en todo caso evidente, las direcciones de legitimación recíproca que entre la Universidad y lo social establecen estos dos programas se cruzan. Si en el primero es el interés social el que legitima a la institución universitaria, en el segundo el valor del saber se apoya sólo en su propia dinámica, y es él mismo el que legitima las formas de organizarse lo social, a través de las instituciones que emanan de la postulada unidad de las esferas de la razón.

La reciprocidad que ambos modelos se rinden se mantiene dependiente de la fortaleza del eje que los enlaza: el concepto de estado moderno, que juega su papel de mediador tanto en el relato de la emancipación de la humanidad como en el de la unidad de los saberes particulares. Tan pronto como su fuerza de cohesión se debilita, lo que históricamente se vuelve inevitable con el avance del siglo XX, la tensión entre los modelos aumenta y su proyección en relación a la idea de estado se ve dominada por fuerzas de rechazo: las experimentadas por la sociedad civil, de un lado, en su proceso de autorganización del camino hacia las libertades, y las de la clase universitaria e intelectual en su ejercicio de una función crítica, independiente de las instituciones estatales, por otro. El mantenimiento simultáneo de ambos programas se vuelve entonces y cada vez más problemático, circunstancia que favorece su progresiva devaluación contemporánea.

Como ha escrito lúcidamente Gadamer, se trata de una situación “en la que un antagonismo, un conflicto entre la pretensión de la ciencia y la pretensión de la sociedad, se impone como objeto de reflexión. En un sentido político, se trata de un conflicto irresoluble: el que se da entre la investigación libre y la fuerza estatal”⁷.

El apoyo que en ambos modelos legitimadores encuentran las formas totalitarias de organización de lo social devenga un fuerte efecto desacreditador cuando éstas conocen su quiebra histórica. Así, por ejemplo, la proyección del modelo idealista en la concepción de la institución universitaria expuesta en el “Discurso”⁸ de Heidegger, en su toma de posesión del Rectorado de la Universidad de Friburgo, en pleno apogeo del nazismo. El papel que en él se atribuye a la Universidad es la salvaguardia de un metadiscurso con pretensión ontológica que respalda los tres servicios (trabajo, defensa y saber) que, según Heidegger, le son debidos al “sujeto de la historia”, el pueblo alemán—por Heidegger descrito como el “pueblo histórico-espiritual”.

7. Hans-Georg Gadamer, *Elogio de la teoría*, 1983, Península, Barcelona, 1993, p. 68.

8. *Ibidem*.

La Universidad tiene por misión administrar ese saber, que se debe a un pueblo que tiene por misión el realizarlo en la historia real “trabajando, luchando y conociendo”, y cuya vocación es realizar –y sigo citando a Heidegger– el “auténtico mundo del espíritu”, que es “el poder que más profundamente conserva las fuerzas de su raza y de su tierra”⁹. Ni que decirse tiene que esta “inserción del relato de la raza y del trabajo en el del espíritu, para legitimar el saber y sus instituciones, es doblemente desgraciado: teóricamente inconsistente, encontrará en el contexto político un eco desastroso”¹⁰.

En el extremo opuesto, la cobertura que las sociedades totalitarias del llamado socialismo real encontraron en el relato de la emancipación de la humanidad. Tal cobertura barría toda posibilidad de independencia del saber, sometido éste por entero al presunto “interés social” –tal y como éste era administrado por el supuesto sujeto histórico, el proletariado, y su presunta representación orgánica, el Partido. Obviamente, la actuación del estalinismo en relación a las ciencias y los saberes se refugia en ese esquema y obviamente también su desgraciada historia real ha acabado por restarle credibilidad al propio relato legitimador –en su vocación de someter la validación del valor de verdad de cualquier saber a la regulación del estado, erigido en representante del interés común.

Con todo, no parece necesario alzarse a casos tan extremos para percibir la problematicidad implícita a la alianza de ambos relatos. Su naturaleza antinómica se pone en efecto de manifiesto tan pronto como decae la credibilidad del dispositivo que garantizaba su entrelazamiento –el Estado moderno. En ese mismo momento, el relato de la unidad de los saberes acaba por revelarse, en tanto represor de la heterogeneidad de las hablas particulares, radicalmente incompatible con el relato de las libertades ciudadanas. Pero a su vez, la dinámica de la heterogeneidad de las hablas abandonada a su propia lógica y sin la aportación de un horizonte de convergencia colectivo –así sea éste un mero horizonte regulativo, como es el caso de la comunidad ideal de comunicación que propone Habermas– acaba por constituirse en mero legitimante de una regulación puramente performativa, y dominada por el puro interés instrumental, del conflicto de los intereses y las representaciones del mundo –lo que a la postre desdibuja el propio relato de las libertades y el progreso emancipatorio para poner toda toma de decisiones sobre el valor de los saberes en las manos de los poderosos.

En realidad, esta problematicidad profunda de los relatos modernos de legitimación debe ser remitida a la dialéctica que constituye el corazón mismo del conflicto de lo moderno –tal y como ha sido pensado y reconstruido, desde Weber, por toda la sociología del conocimiento–: a saber, la disociación de las esferas de la razón, y, en concreto aquí, el conflicto entre la razón especulativa y la razón práctica. Se trata, en última instancia, de un conflicto entre distintos juegos de lenguaje. El relato de la unidad de las ciencias se orienta a legitimar básicamente usos especulativos del

9. *Ibid.* p. 13.

10. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 71.

lenguaje —es un discurso sobre la “verdad—; el de la emancipación del ciudadano, en cambio, su empleo performativo —es un discurso sobre el deber, sobre la eticidad de la acción práctica. Mientras el primero se da por misión última la validación especulativa del saber positivo, el segundo pone en cambio éste al servicio del sujeto, y es la autonomía de su voluntad, desde el relato de la libertad en su autofundación —desde luego de profunda resonancia kantiana—, la que a la postre validaría el valor de todo *supuesto saber*.

Así, lo que verdaderamente es preciso reconocer ya irrealizable es el sueño de la resolución del conflicto entre ambas esferas —y, más todavía el que esa resolución pueda darse, como pretendían tanto ilustrados como idealistas, en el horizonte de una tercera esfera, la estética. Y lo que en todo caso debe entonces resultarnos evidente es que la rotura de ese sueño habrá de poseer cruciales consecuencias para la fundación de esa tercera esfera, la de la experiencia estética, que es precisamente el que nos concierne, y cuyo lugar en relación con la institución legitimadora del saber y su transmisión quedará entonces por completo desdibujado.

Considerando entonces todo lo hasta aquí dicho, podemos resumir nuestra exposición sobre la relación de la institución universitaria moderna con la “idea” que le daba fundamento afirmando que en definitiva la Universidad, como doble garante de la validez de los saberes y de su transmisión, verá depotenciada su propia legitimidad para ejercerlas en tanto los propios relatos sobre los que su *idea* fue estructurada sólo sobreviven ya en las sociedades actuales en tanto que “ideales fracasados”. La dinamicidad del sistema universitario por tanto, y en su relación tanto con su propia idea fundante como con el tejido social en que se inscribe, se asienta ya tan sólo en la relativa eficacia pragmática de sus formas depotenciadas. De manera que podemos hablar, con todas las consecuencias, de un fracaso de la idea de Universidad —o si se prefiere, más bien, de un fracaso de las instituciones para realizar esa “idea” en la Historia real, factual.

Bajo este punto de vista, nuestro señalamiento de este fracaso representará tanto una asunción la dificultad de realización de los ideales modernos cuanto la afirmación de la necesidad de conservarlos como guías necesarias para una orientación ética de la acción pública. Citando explícitamente a Habermas: “Lo que desde Humboldt se ha dado en llamar “la Idea de la Universidad” es un proyecto que encarna un ideal como forma de vida. Además, esta idea no se limita a una de las muchas formas de vida particularizadas de la temprana sociedad burguesa, sino que —gracias a la íntima conexión entre ciencia y verdad— se refiere a algo universal, a algo previo al pluralismo social de las formas de vida. La idea de Universidad apunta a los principios de formación según los que se estructura todo tipo de objetivo espiritual”¹¹

Permitidme que entre ahora, rápidamente, a considerar cuál es el criterio que de forma efectiva —y una vez hemos sugerido que los constitutivos de la idea originaria ya sólo sobreviven como ideales fracasados— rige las instituciones universitarias

11. Jürgen Habermas, “The idea of university. Learning processes”, NEW GERMAN CRITIQUE, Primavera/verano, 1987, p. 3.

reales, existentes, aquellas que conocemos y dentro de las que, más o menos, nos movemos. Y permitidme que entre a ello recordando una reflexión de Lyotard que seguramente todos conocéis: “Se puede –escribió Lyotard en su nunca bien comprendido ensayito sobre La condición Postmoderna– se puede esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto en que éste se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber era indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y consumidores de mercancías mantienen con éstas últimas, es decir, la forma valor”¹²

Lo que Lyotard ha llamado el criterio de performatividad como principio rector de la legitimación de los saberes y su enseñanza podría aparecer como el rastro depotenciado del discurso de la utilidad social –revelando, si se quiere, su rostro menos humano. Con sus propias palabras, “cuando el criterio de pertinencia es la performatividad del sistema social, es decir, cuando se adopta la perspectiva de la teoría de sistemas, se hace de la enseñanza superior un sub-sistema del sistema social, y se aplica el criterio de performatividad a cada uno de sus problemas. El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son útiles a éste último”¹³

La orientación “profesionalista” de la Universidad a partir de ahí parece evidente. Importa menos la formación integral del estudiante que el desarrollo de su “competencia”, de su capacidad profesional –incluso en el terreno de la formación humanística, en que se hace valer la adquisición de lo que Pierre Bordieu ha definido como “capital cultural”¹⁴, capital simbólico. Esto ocurre tan pronto como “el saber ya no tiene su fin en sí mismo”¹⁵ y ciertamente determina la subordinación de la Universidad a los poderes fácticos –no sólo los del estado, sino, aún más, a aquellos que administran el mercado de trabajo. Bajo ese punto de vista, la “autonomía” de las Universidades, tal y como ella es pensable en las sociedades actuales, parece un frágil espejismo –y la interposición de Consejos Sociales en la regulación de las relaciones de la Universidad con el tejido social un mecanismo regulador que en todo caso hace recaer sus disfunciones sobre los propios estudiantes. Pues en efecto, esa regulación performativa de la Universidad no evita la sobreproducción de excedentes profesionales en esferas de escaso rango operativo en cuanto al mercado de trabajo –y estoy hablando para un auditorio de especialistas en un campo que conoce realmente muy bien este problema. El efecto de corrección se producirá siempre *a posteriori*, y no sin una terrible carga de penalidad para grandes sectores de población, cuya ubicación profesional no quedará nunca, ante estos desajustes, garantizada.

12. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p.16.

13. *Ibid.*, p. 89.

14. Pierre Bordieu, *La distinción*, Taurus, Madrid, 1992.

15. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 93.

Si esto es así, es sin duda porque en la esfera universitaria se reproducen, como en un espejo ampliado, lo que Daniel Bell ha llamado “las contradicciones culturales del capitalismo”¹⁶, esto es: porque no es impropio de la lógica compleja del capitalismo avanzado inducir formaciones de la conciencia contrarias en su movimiento al que la racionalidad instrumental del progreso científico-técnico imprime al decurso de nuestras sociedades. O porque, con la expresión todavía más acuciante de Jürgen Habermas –y para no hablar todavía de arte–, la Universidad pertenece todavía a una “constelación cambiada”¹⁷ frente a la de los mundos de vida.

También el segundo gran relato legitimador, el de la unidad de las ciencias en una dialéctica del Espíritu, conoce tiempos difíciles. Su crisis no procede sólo ni principalmente de “una proliferación gratuita de las ciencias que en sí misma sería el efecto del progreso de las técnicas y de la expansión del capitalismo”¹⁸. Sino también de la propia erosión interna del principio de totalizabilidad del saber en un discurso unificado. Esa erosión es ciertamente irreversible, y si bien su primera experiencia en el contexto moderno –dando extensión a la manifestación del nihilismo como figura epocal de las formaciones de la conciencia– se ha vivido con profundo pesimismo y desde la nostalgia del “gran relato” perdido, lo cierto es que esa nostalgia “tiende a desaparecer por sí misma”¹⁹, en lo que ha sido definido como condición postmoderna de los saberes. Lo erradicado no es ciertamente la posibilidad del saber, de los relatos de la ciencia validables, sino la posibilidad de articularlos en una estructura jerarquizada y convergente; la posibilidad de resumirlos en un discurso unificado y totalizador capaz de reconstruir una imagen orgánica y global del mundo y de, al mismo tiempo, rendir retroactivamente un efecto de legitimación sobre aquellos relatos particulares. Lo quebrado, en definitiva, es el “metarrelato” de la autolegitimación del saber por sí mismo –y de paso la posibilidad de reconstruir aquello que Heidegger llamaba “la imagen del mundo”, su *weltbilde*.

A partir de todo ello, la que claramente aparecerá también quebrada es la imagen jerarquizada de la Universidad, paralelamente a la concepción jerarquizada de los saberes, confluyendo sobre un pináculo último. Esa idea originaria, cuya imagen más depurada se construiría como hemos visto en la *Enciclopedia* hegeliana, debe readaptarse a una realidad que se parece menos a la imaginaria pirámide fundadora de la Universidad humboldtiana que a una “red inmanente y, por así decir, *plana* de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse”²⁰.

Las investigaciones de las disciplinas particulares estallan en una dispersión autónoma imposible de totalizar, y ya no existe disciplina –no la teoría de la ciencia, como quiso el neopositivismo, pero tampoco las ciencias sociales, como en cierto

16. D. Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

17. Jürgen Habermas, “Questions and Counter-questions”, en *Habermas and modernity*, MIT Press, 1985, p. 202.

18. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 75.

19. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 78.

20. *Ibid.*, p. 75.

momento ha pretendido Habermas— que conserve una capacidad de legitimación primordial, superior. Lo que en todo caso quiebra es la pretensión de validez de algún metalenguaje universal —y lo que salta a la evidencia es que la legitimación de los saberes particulares “no puede venir sino de su práctica lingüística y de su interacción comunicacional”²¹.

Roto el espejismo de la unidad de los saberes, hasta la misma denominación de Universidad empieza a resultar inadecuada. Pero lo importante es menos la denominación que la idea, el programa: y parece evidente que a la luz de todas estas consideraciones la *idea contemporánea de Universidad* se verá forzada a adaptar su forma a esta progresiva e irreversible diseminación de los saberes y las ciencias particulares, que definitivamente constituye su condición inexorable en las nuevas sociedades.

La informatización de tales sociedades contemporáneas parece además —nos guste o no: y evidentemente no nos gusta— venir a ratificar la prioridad absoluta del criterio de legitimación performativo, beneficiándose de la depotenciación de los relatos de la emancipación de la humanidad a través del progreso de los lenguajes y de la unidad especulativa de las ciencias. De una u otra forma, en efecto, la informatización de los saberes acaba por consolidar la debilidad de los argumentos legitimadores modernos.

Por lo que se refiere al relato de la unidad especulativa de los saberes en el espíritu, parece evidente que la informatización aumenta la capacidad del sistema para soportar (también en el sentido en que el término se emplea a propósito de los sistemas informáticos, digamos de ofrecer “soporte”) la capacidad del sistema para soportar la heterogeneidad de los saberes. La necesidad de efectuar síntesis progresivas pertenece a una concepción “psicologizada” del saber y su supuesto sujeto. Pero la “enciclopedia del futuro” y ya casi del presente, las redes de bancos de datos —más parecidas en realidad al diccionario de tópicos flaubertiano que a la *Enciclopedia* hegeliana—, soportan a la perfección la diseminación de los saberes, su complejidad abierta e irresuelta. Lo que se anuncia en esa mayor “tolerancia” de las redes y memorias informatizadas es no tanto el fin del saber como el fin de una forma “psicologizada” de darse el saber, referida en última instancia al sujeto empírico, individual, a eso que Foucault por un lado y Lacan por otro, ambos con igual ironía, llamaban el SSS, el sujeto supuesto saber.

De un lado, entre los efectos más preocupantes de este proceso, podemos entonces poner la “deshumanización” del principio de la educación, la quiebra tanto de la idea tradicional del profesor —la accesibilidad a los datos soportados por las redes de memoria artificial hacen progresivamente más y más espuria su figura— cuanto de la idea tradicional de *bildung*, de formación integral del estudiante. Del otro, entre los beneficiosos, y aparte de las mucho mayores cantidades de información que el sistema en su deslocalización puede soportar, el hecho de que en esta estructura de red diseminada parece aumentarse la apertura del saber a la “diferencia”, el hecho de que la forma contemporánea del saber “refina nuestra sensibilidad a las diferencias

21. *Ibid.*, p. 78.

y fortalece nuestra capacidad para soportar lo inconmensurable”²². Su ventaja, en otras palabras, residiría en el hecho de que asegura la mayor pluralidad y coexistencia de las hablas particulares en su radical heterogeneidad —siendo ése el lugar en que, por ejemplo según Vattimo, puede esperarse el rendimiento de un cierto juego emancipatorio de la condición posmoderna de las prácticas discursivas²³.

Es, con todo, por su efecto de deterioro sobre el segundo relato —el de la utilidad del saber como garantía del progreso emancipatorio de la humanidad— por el que este proceso de la informatización del saber conlleva los efectos más preocupantes. La clave, en este sentido, reside en el hecho de que este proceso es inseparable de la entrada de las sociedades occidentales más avanzadas en su fase postindustrial, entendiéndose por tal aquella en que precisamente el saber, la información, se convierte en fuerza productiva de primer orden. Ello sentencia la mercantización del saber, su transformación a la forma generalizada de la mercancía —lo que, por añadidura, asegura su sometimiento último a la forma del lenguaje-máquina: aquel saber que no acierte a adaptarse a ella parece condenado a desaparecer.

La pregunta que a propósito de cualquier enunciado de supuesto saber tendría sentido hacerse, desde esa perspectiva, no sería más la de “¿es verdadero?” sino la de “¿para qué sirve?” y, aún más, la de “¿cuánto vale?”. La profesionalización de la Universidad, como institución transmisora del saber, se ve afectada por esta transformación del sentido del saber, al tiempo que su función social se ve distanciada de cualquier horizonte de interés emancipatorio. El discurso de la utilidad social del saber tiende entonces a verse regido exclusivamente por el criterio de su rentabilidad, por el criterio performativo.

Huelga decir que semejante perspectiva no puede aparecérsenos sino escalofriante. Con palabras de Lyotard, “la aplicación de ese criterio a todos nuestros juegos de habla no puede aparecer sino temible: [su santo y seña no es otro que] sed operativos o desapareced”. La cuestión que entonces ha de abrirse debe ser: ¿cómo, y desde dónde, restablecer el poder del saber para juzgar la validez de aquellos de nuestros juegos de habla que comprometen la dimensión práctica de nuestras acciones, su dimensión moral y expresiva? Y, por extensión, ¿qué lugar ha de ocupar la Universidad en ese contexto?

Como ya hemos sugerido, la preservación de la idea de la Universidad como falso ideal proporciona un efecto encubridor. Cabe ver en su promoción “una falsa retórica invocada para proporcionar la imagen de una normativa autónoma, que vela el flujo de información entre los actuales subsistemas autónomos a nivel funcional, para que pueda todo quedar en la más discreta coordinación”²⁴. El falso ideal contenido en la moderna *idea de la Universidad* proporcionaría ciertamente un efecto de legitimación al ofrecer “un valor compensatorio que cuenta tanto como las dimensiones

22. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 11.

23. Es la tesis de Gianni Vattimo, por ejemplo, en *La sociedad transparente*, Paidós, Madrid, 1991.

24. Jürgen Habermas, “The idea of the university”, *NEW GERMAN CRITIQUE*, Primavera/verano 1987.

de las lagunas que debe llenar dentro de una Universidad desprovista de una idea formativa”²⁵.

En última instancia, lo que se produce es un desajuste entre la función real y la “idea de la universidad”, que ciertamente redonda un efecto encubridor, ideológico. Ian Wallace lo expone como “discrepancia entre la imagen de la Universidad como unión ideal de conocimientos científicos y humanistas, y su realidad actual como organización de las disciplinas específicas al servicio de intereses corporativos y económicos”²⁶. El objetivo de una concepción crítica contemporánea de la *idea de la Universidad* se fijaría en el desenmascaramiento de esta alianza entre función real e imagen ideológica, desenmascaramiento que se realizaría precisamente como “presentación de la idea de la Universidad en tanto que ideal fracasado, para criticar su situación real”²⁷.

A la luz de ese desenmascaramiento, que se desarrollaría como una crítica de la ideología, se trataría de restaurar el potencial de la idea moderna de Universidad como fundamentadora de una concepción “axiológicamente comprometida” de los saberes y las ciencias. Esta restauración atravesaría no ya la apelación a la idea de *bildung*, a un concepto formativo del individuo, sino al contenido social de los saberes y su transmisión. No a la esfera de la eticidad privada, sino a la de la política, a la de la implicación pública de los enunciados teóricos y la acción práctica. Tal y como establece Habermas, “la formación ya no puede ciertamente limitarse a la dimensión ética de la actitud personal; en la dimensión política, de la que se trata ahora, la guía teórica para la acción debe seguirse más bien de una comprensión del mundo científicamente configurada”²⁸. Y, desde luego, esta comprensión “científicamente configurada” exige la autorreflexión de las propias ciencias y el conocimiento de sus implicaciones prácticas: “la autonomía de la ciencia sólo puede preservarse si todos los participantes en el proceso de enseñanza e investigación toman parte también en la autorreflexión de las ciencias, con el fin de clarificar las dependencias inevitables y hacer explícitas las funciones sociales de la ciencia, siendo conscientes de la responsabilidad política por sus consecuencias y efectos secundarios”²⁹. Es entonces la indisolubilidad del lazo entre las dimensiones cognitivas y normativas —es decir, la implicación práctica de toda teoría— lo que del programa moderno, de la “idea de la universidad” debe conservarse como ideal regulador. Esa ligadura debe encontrar, en todo caso, su espacio de aplicación, a través de la autorreflexión de las propias disciplinas, en el universo de lo político. Habermas es contundente: “en las presentes circunstancias la enseñanza superior sólo puede preservar su autonomía si se constituye como unidad capaz de acción en el terreno político”³⁰.

25. *Ibidem*.

26. Ian Wallace, “Idea de la universidad”, ARTE, PROYECTOS E IDEAS, núm. 0, Universidad de Valencia, 1991, p. 7.

27. *Ibidem*.

28. Jürgen Habermas, “La transformación de la formación académica”, en *Teoría y praxis*, op. cit., p. 342.

29. “Democratización de la enseñanza superior”, en op. cit., p. 359.

30. *Ibid.* p. 355.

La *idea de la Universidad* que de esta consideración se sigue, “queda como un campo de valores que posibilitan la politización de nuestras relaciones de trabajo en conexión con él”³¹. Y se prefigura como “autodeterminación política de una sociedad emancipada”³², conservando sin duda la impronta de la crítica de la ideología: “el sistema de formación propugnado debe desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la praxis social”³³.

Parece obvio que esta reorientación de la *idea de la Universidad* comporta simultáneamente un desplazamiento de la jerarquización de los saberes en la misma estructura universitaria. Para Habermas, el lugar antes ocupado por la filosofía, como disciplina de fundamentación última, debería pasar a ser ejercido por las ciencias sociales. “Finalmente –escribe– frente a las ciencias de la naturaleza, las disciplinas científico-sociales se han establecido hoy como la llamada quinta facultad. La palestra en que se libra ahora, más silencioso que nunca, el conflicto de las facultades, es sumamente intrincada. No obstante, parece prepararse una vez más un relevo en el polémico papel del portavoz, que determina lo que debe contar como ciencia”³⁴.

Tras una toma de posición semejante podemos con facilidad entrever, como trasfondo no resuelto, una de las más importantes polémicas abiertas en el pensamiento de nuestro siglo: aquella que ha tenido como protagonistas de un lado al positivismo lógico y del otro a la teoría crítica, alrededor de la cuestión que aquí se evidencia crucial –la cuestión de la legitimación. Huelga señalar que para Habermas esta cuestión no puede resolverse desde la ignorancia de la implicación práctica de toda teoría –de manera que los procesos por los que la metateoría sanciona la validez de un enunciado no pueden ser ajenos a su interés emancipatorio. Frente al modelo de racionalidad propugnado por el positivismo y su larga herencia, de corte especulativo-instrumental, es preciso alzar otro que incorpore la defensa de los intereses emancipatorios de la humanidad. Sólo bajo su amparo, en una renovada concentración de las esferas de actividad especulativa y práctica de la razón, puede pensarse la elevación de un dispositivo que someta la espontaneidad de desarrollo del progreso científico-técnico a los intereses emancipatorios, la interposición –frente al puro interés cognoscitivo de una racionalidad técnica– de criterios de control introducidos por la necesidad de una racionalidad comunicativa; guiados, en última instancia, por su interés social.

Y no parece que el protagonismo de la responsabilidad en el elevar ese dispositivo de autorreflexión de las ciencias sobre su implicación práctica pueda caer en otro espacio que el de las ciencias sociales. Cuando menos, la posición de Habermas al respecto aparece inequívoca: “En la medida en que las ciencias sociales como tales se vean obligadas a someter a la reflexión desarrollada en ellas la transposición de sus resultados a la praxis, habrán de interpretar también las soluciones de los

31. Ian Wallace, *op. cit.*, p. 9.

32. Jürgen Habermas, “La transformación de la formación académica”, en *op. cit.*, p. 343.

33. *Ibidem.*

34. *Ibid.*, p. 349.

problemas técnico-teóricos en forma de respuestas a preguntas prácticas. Vincularán con ello los procedimientos hermenéuticos a sus métodos empírico-analíticos, teniendo así que redefinir, una vez más, los criterios de cientificidad”³⁵.

Sin ceder aquí en modo alguno a la tentación de retomar el célebre *conflicto de las facultades*, parece innecesario señalar que el modelo habermasiano restaura la estructura jerarquizada de la idea moderna de la Universidad. La pirámide, coronada como hemos visto en el modelo humboldtiano por la filosofía, se reconstruye aquí teniendo en su cúspide, esta vez, a las ciencias sociales. Obvio es decir que ello no es pensable sin una especie de “filosofización” –forzada por su determinación autorreflexiva– de las ciencias sociales. Pero también parece evidente que esta reorganización jerarquizada es deudora del propio modelo de legitimación habermasiano, perfilado a la luz de la figura del consenso. Para Habermas, el criterio de legitimidad de los enunciados científicos se hace reposar en la elevación de una hipotética “comunidad ideal de comunicación”, en cuyo seno el conflicto de los intereses que vertebra el tejido social podría resolverse mediante un diálogo idealmente regulado en el alcance del consenso.

Dejando a un lado la bien pensante suposición habermasiana, lo que aparece claro en su modelo es la restauración, en la figura de la “comunidad ideal de comunicación”, del sujeto trascendental moderno, y, en última instancia, la dependencia de todo su planteamiento del relato de la unitotalizabilidad de las ciencias en una nueva especie –bien que se secularizada– de dialéctica del espíritu. Que él se postula como necesario contrapeso al criterio de performatividad –en que degenera el relato depotenciado de la utilidad social– parece obvio. Pero el restaurar el relato de la unidad de las ciencias en el espíritu no sólo “traiciona la heterogeneidad de las hablas particulares”³⁶, sino que descuida el hecho de que la compleja lógica del diálogo que comporta la estructura comunicativa de las sociedades contemporáneas –propiciadora en cambio, como hemos visto, de figuras de diseminación– impone su forma dispersa al saber contemporáneo. Considerado todo ello, parece entonces necesario encontrar una tercera línea sobre la que acabar de perfilar esta *idea de la Universidad*.

En un poco conocido, pero interesantísimo ensayito, del que creo podemos aprender mucho para las cuestiones que aquí nos ocupan, Jacques Derrida desarrolla su propia “idea de la universidad”³⁷ negativamente, por oposición a dos modelos que, en síntesis, podríamos equiparar a los dos que aquí estamos ahora considerando –aquél regido por un criterio de performatividad, profesionalista, y aquél que se empeña en reconstruir la pirámide jerarquizada de la unidad de los conocimientos desde la autodeterminación de una sociedad emancipada, a partir de un movimiento de autolegitimación, en la figura consensualista de Habermas. Sus referentes últimos

35. *Ibidem*.

36. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 11.

37. Jacques Derrida, “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”, lección inaugural para la cátedra Andrew White de la Universidad de Cornell, Nueva York, 1983. Reproducido en ANTHROPOS SUPLEMENTOS/13, p. 62.

son, en cualquier caso, más clásicos: de un lado Charles S. Peirce, en su fundamentación pragmática de la educación superior, del otro Heidegger, por su modelo de “autofundación” de la Universidad alemana. Para Peirce, “el significado y esencia de toda idea reside en la aplicación que de ella puede hacerse”³⁸ para Heidegger, en cambio, la Universidad “tiene su fundamento –en otros pasajes utiliza las expresiones “está construida” o “reposa”– en el principio de razón”³⁹.

Rápidamente traslada Derrida su mediación negativa –“renuncio a la reconstrucción de un diálogo entre Heidegger y Peirce”⁴⁰– a los dos modelos que, presentados a partir de aquellos, considera hoy vigentes: el que describe como “finalista”, a partir de la denominación que se ha vuelto habitual para las investigaciones aplicadas en la universidades francesas –“una investigación “finalizada” es una investigación autoritariamente programada, orientada, organizada con vistas a su utilización”⁴¹, y el que califica de “fundamental”: “que es lo que se contrapone a este concepto de investigación finalizada? El de investigación “fundamental”: investigación desinteresada, con vistas a aquello que, de antemano, no estaría destinado a ninguna finalidad utilitaria. La única preocupación de esta investigación fundamental sería el conocimiento, la verdad, el ejercicio desinteresado de la razón, bajo la sola autoridad del principio de razón”⁴².

La contraposición entre ambas líneas, bajo el punto de vista derridiano, tiende sin embargo a difuminarse en la actualidad: “esta oposición entre lo fundamental y lo finalizado tiene una pertinencia real pero limitada. (...) Ya no se puede distinguir entre lo tecnológico por una parte y lo teórico, científico y racional por otra. La palabra tecno-ciencia debe imponerse y ello confirma que entre el saber objetivo y el principio de razón, una cierta determinación metafísica de la relación con la verdad, existe una afinidad esencial”⁴³. A partir de ello, Derrida traza su propuesta a medio camino entre ambas, articulándola en respuesta a una pregunta que no inocentemente formula en negativo: “¿Cómo no hablar hoy de la Universidad?”⁴⁴.

Desde luego, en lo retórico de la forma negativa de su pregunta palpita la convicción de que (¿y le cito) hoy “resulta más imposible que nunca disociar el trabajo que realizamos de una reflexión acerca de las condiciones político-institucionales de dicho trabajo”⁴⁵, pero también la seguridad de que es necesario un trabajo prope-
deúctico que antes que nada debe establecer “cómo no habría que hablar ya de la Universidad, cuáles son los riesgos típicos que habría que evitar”⁴⁶. Si uno de esos riesgos está indudablemente constituido por la concepción finalista, performativa,

38. Charles S. Peirce, *Collected Writings*, Wiener, New York, 1958, p. 332.

39. Jacques Derrida, *op. cit.*, p. 67.

40. *Ibid.*, p. 66.

41. *Ibid.*, p. 68.

42. *Ibidem.*

43. *Ibidem.*

44. *Ibid.*, p. 62.

45. *Ibidem.*

46. *Ibidem.*

el otro se fija en la imposibilidad de establecer como radicalmente separado un dispositivo “fundamental”.

La informatización del saber es considerada, también por Derrida, un factor clave al respecto: “el concepto de información, o de informatización, es aquí el operador más general” y ciertamente obliga a “intentar definir nuevas responsabilidades ante la dependencia total que la Universidad mantiene con respecto a las tecnologías de informatización”⁴⁷. Para Derrida, “de esa nueva responsabilidad sólo puede hablarse apelando a ella. Se trataría de la de una comunidad de pensamiento para la cual la frontera entre investigación fundamental e investigación finalizada no resultase ya segura, al menos no en las mismas condiciones que antes”⁴⁸.

Entre sus tareas principales, tal comunidad tendría entonces asignada la de “descubrir todas las astucias de la razón finalizante, los trayectos por medio de los cuales una investigación aparentemente desinteresada puede ser indirectamente reapropiada, empleada de nuevo por programas de todo tipo. Esto no quiere decir que la finalización sea mala en sí misma o que sea preciso combatirla. En absoluto. Lo que hago más bien es definir la necesidad de una nueva formación que preparará nuevos análisis a fin de evaluar dichas finalidades y de elegir entre todas ellas”⁴⁹.

En última instancia, lo que Derrida propone es “prepararse a transformar de forma consecuente los modos de escritura, la escena pedagógica, los procedimientos de co-locución, la relación con las lenguas, con las demás disciplinas, con la institución en general, con su afuera y su dentro”⁵⁰. Y ello asumiendo tanto la exigencia impuesta por la memoria y la tradición de la institución universitaria como “el imperativo de la competencia y el rigor profesionales”⁵¹. Mantener esta difícil tensión se resuelve en lo que Derrida propone como un “doble gesto”: “se produce ahí un doble gesto, una doble postulación: asegurar la competencia profesional y la tradición más seria de la Universidad, al tiempo que uno se adentra lo más lejos posible en el pensamiento de aquello que funda la Universidad”⁵².

Este doble gesto se desarrolla negativamente, alimentado de la feroz crítica nietzscheana, planteada en su conferencia “Sobre el porvenir de nuestras instituciones universitarias”, como una crítica a la profesionalización de la Universidad, tanto hacia su exterior como hacia su propio interior. “Nietzsche condena la división del trabajo en las ciencias, la cultura utilitaria y periodística al servicio del Estado, y las finalidades profesionales”⁵³ de la Universidad en sus dos direcciones: esto es, tanto en la extrauniversitaria –en el sentido de adiestramiento orientado al desempeño de un oficio– como en la intrauniversitaria –en la orientada a la mera reproducción

47. *Ibid.*, p. 70.

48. *Ibid.*, p. 71.

49. *Ibidem.*

50. *Ibid.*, p. 72.

51. *Ibidem.*

52. *Ibidem.*

53. *Ibid.*, p. 73.

de la “competencia profesional formando profesores para la pedagogía y la investigación, en el respeto de un código cerrado”⁵⁴.

Derrida –y es quizás esto lo que hace del suyo un programa abierto, más bien un momento previo en la edificación de un modelo que su diseño acabado– es ciertamente consciente de la complejidad e irresolución final de su propuesta: “Al querer sustraer la Universidad de los programas “útiles” y de la finalidad profesional siempre cabe la posibilidad, se quiera o no, de contribuir a finalidades inaparentes, de reconstruir poderes de clase, casta o corporación. Nos encontramos ante una topografía política implacable: un paso de más con vistas a la profundización o a la radicalización, un paso de más hacia una especie de an-arquía original, y corremos el riesgo de producir o reproducir la jer-arquía. Entre ambas, sólo la puesta en práctica del pensamiento puede decidir. Esta decisión siempre es arriesgada, se arriesga siempre a lo peor. Pero pretender borrar dicho riesgo es parapetarse sin más contra el porvenir. Y la decisión del pensamiento no puede ser tan sólo un acontecimiento intra-institucional, un momento académico. Todo esto, es cierto, –sigue diciendo Derrida– no define una política acabada, ni siquiera una responsabilidad. Como mucho, si acaso, una “sabiduría negativa”, advertencias preliminares, protocolos vigilantes para una nueva *Aufklärung*: Cuidado con aquello que abre a la Universidad al exterior, pero cuidado con aquello que al cerrarla sobre sí misma, sólo crearía un fantasma de cierre, la pondría a disposición de cualquier interés o la convertiría en algo inútil. Cuidado con las finalidades, pero ¿qué sería una Universidad sin finalidad?”⁵⁵.

A medio camino entre una y otra cautela, el programa negativo de Derrida, su *idea de la Universidad*, se expondría entonces como un puro momento de reflexión, de “parpadeo” de la Universidad sobre sí misma –e incluso desde sí misma. Pero –añadirá Derrida– “el tiempo de la reflexión es, asimismo, la oportunidad de una vuelta sobre las condiciones mismas de la reflexión. (...) Es la oportunidad de un acontecimiento del que no puede decidirse si, presentándose *en* la Universidad, pertenece realmente a su historia”. O lo que es lo mismo: una tensión autocrítica de la que apenas puede decirse si su destino es algo que todavía podremos seguir llamando Universidad –o algo, una “institución”, a la que ya convendría mejor otro nombre.

Nuestros intereses aparecen ahora suficientemente perfilados: de un lado, incorporar un dispositivo que permita la elevación de un criterio de legitimidad que escape a la sanción puramente sistémica, performativa. De otro, diseñar este dispositivo de manera que no traicione la heterogeneidad de las hablas, que no sea incompatible con el modo diseminado de darse el saber en las sociedades contemporáneas. Sin duda, el conjunto de protocolos negativos de Derrida, en su propuesta de un *doble gesto* que oponga igual cautela a la inclinación profesionalista de la Universidad contemporánea y a la reconstrucción de un orden jerarquizado de los saberes particulares que, desde su condición “fundamental”, detente la autoridad legitimadora, perfila un

54. *Ibid.*, p. 72.

55. *Ibidem*.

programa de mínimos que podemos considerar definitivamente válido. Se trataría ahora de positivizar ese modelo, de desarrollar una *idea de la Universidad* capaz de satisfacer una demanda social –poseer, en ese sentido, una finalidad– y de definir, al mismo tiempo, un criterio de legitimación de los saberes autónomo, que no se postule en esta misma eficacia performativa –en última instancia reductible a la profesionalización del saber y la mercantilización que ella comporta.

La posibilidad de diseñar esta idea se nos aparecería justamente como reverso crítico de la idea moderna de Universidad, pero nutrida a la postre por los mismos relatos de legitimación propios del programa moderno. Sólo que, en lugar de ser éstos conservados en su forma depotenciada actual, rindiendo una pura retórica ideológica y encubridora de la insuficiencia de la realidad existente, pretendería conservarlos en su más radical definición crítica, enfrentándolos y manteniéndolos en su negatividad recíproca.

A la luz de este programa, se haría preciso retener la potencia del relato de la autonomía del saber contra el discurso de su rentabilidad socio-funcional, sistémica. Pero, al mismo tiempo, resultaría necesario dirigir el relato de las libertades contra el programa positivista de unificación de las ciencias, en lo que él anula la irrevocable heterogeneidad de las hablas particulares. En ese sentido, la invocación autorreflexiva habermasiana, no menos que su establecimiento de la necesidad de referirla a las implicaciones prácticas de la teoría, se nos aparecen como elementos necesarios. Por contra, la reconstrucción de una pirámide jerarquizada de los saberes que otorgaría a las ciencias sociales –o a la filosofía, como metateoría o teoría de algún programa unificado de las ciencias– la prerrogativa de sancionar la validez científica de todos los enunciados –desde el supuesto de su carácter de última disciplina en el esquema arquitectónico de las ciencias, y por ende del sistema universitario–, así como el establecimiento del criterio último de legitimación en la figura del consenso obtenido por el acuerdo de los expertos –encarnación última de la figura de una comunidad ideal de comunicación y, a la vez, reencarnación secularizada del sujeto trascendental–, se nos aparecen como los elementos a revisar.

La *idea de la Universidad* que cumpliría todos estos propósitos se parecería entonces a esa red “plana” y diseminada que constituye la imagen actualizada del sistema contemporáneo de los saberes, según el esquema disperso que la informatización determina. Toda pretensión de constituir en ella órdenes jerarquizados resultaría no menos imposible –la unitotalizabilidad de los saberes bajo el imperativo de un único discurso rector se aparece hoy irrevocablemente impracticable– que poco deseable, pues, cualquiera fuese su figura, en ella ciertamente se sabotearía el principio de respeto a la heterogeneidad de las hablas, los saberes y las prácticas particulares. Al contrario, la estructura de red dispersa proyectaría sobre el conjunto diseminado la responsabilidad del propio discurso, de la propia práctica discursiva, y sería la interacción comunicativa entre cada una de sus elementos y nudos la que rendiría un efecto de, simultáneamente, legitimación y autocuestionamiento. Hablar de autorreflexión de las ciencias cobraría entonces auténtico sentido, en un lugar de

los puntos en que ninguno en particular ostentaría el privilegio de sancionar la validez del resto –sino en que cada uno lo ejercería sobre sí, y en efecto de retroacción sinérgica, la totalidad de las partes sobre cada una de ellas. Eso supondría no que la prerrogativa ostentada por la filosofía debería desplazarse sobre una u otra de las disciplinas: sino que, por así decir, la totalidad de ellas se “filosofizaría” –esto es, desarrollaría un movimiento autorreflexivo por el que pondría en cuestión tanto su propia validez interna, alcanzado para ello un grado de teoriedad suficiente, como en relación con el conjunto de la red de interacción comunicativa en que se inscribe y, por ende, el exterior de su práctica, evaluando por lo tanto y al mismo tiempo sus implicaciones políticas, sociales.

Esta imagen de “constelación” universitaria presentaría, en principio, claras ventajas de cara al requerimiento de un planteamiento profesionalista, en tanto favorecería el movimiento de especialización de los lenguajes particulares de cada ciencia en su propio juego de habla –sin someterlos al imperativo de un discurso o un modelo de teoriedad (o científicidad) unificado. Pero, al mismo tiempo, mantendría un criterio de legitimidad no heterónimo –pues no estaría puesto en el rendimiento performativo, sistémico, de cada uno de los discursos y las prácticas enunciativas– sino intrauniversitario: se deduciría de la propia actividad autorreflexiva y la interacción comunicativa de cada uno de los juegos de habla desarrollados por cada comunidad de investigadores. En esa actividad autorreflexiva se cifrarían, a su vez, tanto las garantías de teoriedad pura como las prácticas –la dimensión ética– del valor de los discursos de la disciplina, en la consideración específica de sus implicaciones sociales, pues si bien se mantendría la independencia del criterio del valor del saber independiente de su utilidad, éste no sería deslindable de la consideración de sus implicaciones prácticas.

Con todo, sería en última instancia el propio tendido interactivo de las disciplinas, en la intercomunicación recíproca de los distintos juegos de habla, el que ostentaría un criterio de legitimación último –garantizando ello al mismo tiempo la apertura de los juegos de habla particulares en su relación de regulación con el espacio social y el no plegamiento de éstos a los intereses específicos, corporativizados, de cada microcomunidad investigadora universitaria. El efecto retroactivo producido por la constelación de los juegos de habla particulares en su interacción recíproca sería, en efecto, la clave tanto de la autonomía del saber universitario con respecto a los intereses performativos del sistema socioeconómico en que la Universidad se inscribe, como de su no clausura y opacidad con respecto a él. En el establecimiento de esa especie de nivel de resonancia constituido por la interconexión reticular de los juegos de habla particulares de las disciplinas autónomas, de hecho, también el doble gesto negativo –la doble cautela– perfilado en los protocolos derridianos encontraría base efectiva para su ejercicio, para su asentamiento real.

La red-constelación que proponemos desembocaría entonces en un modelo de trabajo interdisciplinar, por el que cada juego de habla particular revisaría constantemente su regla interna a la luz de los hallazgos y la autorreflexión de cada uno de los otros, con los que se mantendría en permanente contraste. La tensión de la red se

mantendría negativamente, en el juego de disentimiento que cada uno de los extremos se opondría entre sí. La dialéctica interna de los saberes no se resolvería sintéticamente, en un órgano de convergencia superior, sino negativamente, como la actividad autocuestionadora de una multiplicidad abierta y en movimiento, en permanente revisión de la validez de sus propios juegos de habla –y, consecuentemente, de sus propias implicaciones prácticas. En ese sentido, la dinámica intrauniversitaria que constituiría el juego de interacciones entre los saberes particulares se definiría a la vez como una política inter-paradigmática, interfacultades, en la confrontación agonística de los juegos de habla.

Un modelo de organización estructural semejante requiere una reconsideración paralela del criterio de legitimación de los saberes. Desechado el performativo –cuyas garantías de justicia y servidumbre al interés emancipatorio de la humanidad se evidencian muy escasas– difícilmente podría situarse éste, como propone Habermas, en la figura del consenso obtenido mediante el diálogo de una “comunidad ideal de comunicación” –que desde luego se parece bien poco a la red intrauniversitaria que define esta idea–constelación. Más bien al contrario, habría que situar el criterio de validación de los enunciados precisamente en el juego de desplazamientos de los consensos locales y provisorios propiciados por la tensión de validez del libre disentimiento: sólo él mantiene el respeto escrupuloso a la heterogeneidad de los juegos de habla particulares, sin pretender su confluencia y globalización en un discurso unificado, y, sobre todo, sólo él garantiza el progreso del conocimiento. En efecto, “cuanto más fuerte es una “jugada”, más cómodo resulta negarle el consenso mínimo, justamente porque cambia las reglas de juego sobre las que existía consenso”⁵⁶. Considerado ello, “no parece posible, ni siquiera prudente, orientar, como hace Habermas, la elaboración del problema de la legitimación a la búsqueda de un consenso universal, por medio del diálogo de las argumentaciones”⁵⁷. Y ello por dos razones. La primera, que la postulación del consenso depende de la suposición de que los interlocutores pueden “ponerse de acuerdo acerca de las reglas y metaprescripciones universalmente válidas para todos los juegos de lenguaje, mientras que éstos son heteromorfos y proceden de reglas pragmáticas heterogéneas”. La segunda, que presupone una estabilidad última del saber, la obtenible por consenso; en última instancia, aquella “totalidad del saber presentemente enseñable” supuesta, como idea de la razón, por Kant. La pragmática de la investigación se orienta, al contrario, no a ninguna “totalidad presente” del saber, sino a su progreso, a su avance. Y éste se produce no en el “acuerdo de los expertos”, sino, antes bien, en la “paralogía de los inventores”⁵⁸, en el disenso del investigador. El juego del saber no puede ser concebido como juego de “información completa”, sino precisamente como un juego abierto y progresivo, en que la transformación de sus mismas reglas es lo que está, precisamente, en juego.

56. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 114.

57. *Ibid.*, p. 116.

58. *Ibid.*, p. 11.

El reconocimiento del heteromorfismo de los juegos de habla es, entonces, un primer argumento a favor de este modelo de consensos locales desplazados por el libre juego del disenso. El segundo es el “principio de que, si hay consenso acerca de las reglas que definen cada juego y las “jugadas” que pueden hacerse, ese consenso debe ser “local”, es decir, obtenido de los jugadores efectivos y sujeto a permanente revisión”⁵⁹ –revisión que se efectúa precisamente a través del disenso. La tensión de la red-constelación se vería asegurada por su figura, que la recorrería como un pulso vivificador que determinaría el continuo desplazamiento de los consensos local y provisoriamente obtenidos.

Sin duda, una Universidad así concebida acentuaría su condición de comunidad investigadora hasta, por lo menos, equipararla a su definición transmisora. Pero esta duplicidad es engañosa y, a la postre, depende de la suposición efectiva de la existencia previa y estable de una “totalidad presentemente enseñante” –suposición que hoy se nos hace difícilmente sostenible y que, en su fondo, depende del relato moderno de la totalizabilidad del saber en una dialéctica de las ciencias que tendría por metasujeto único algún Espíritu Absoluto. Lejos de esa imagen, hoy parece evidente que “la enseñanza debe asegurar no sólo la reproducción de los conocimientos, sino su progreso. Sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo”⁶⁰. Frente al modelo jerarquizado y aislacionista humboldtiano, en que todo roce entre las ciencias produce ruido y desestabilización del sistema, esta idea de interdisciplinariedad universitaria define una nueva forma de relación con el saber: “la de los utilizadores de unos instrumentos conceptuales y materiales complejos, que no disponen de un metalenguaje ni de un metarrelato para formular la finalidad y su uso adecuado, pero que cuentan con el *brain storming* para reforzar sus actuaciones”⁶¹.

Parece evidente que la informatización del saber refuerza las posibilidades de este modelo, en cuya estructura de red diseminada y disensual puede reconocerse el esquema de su figura. Pero su lógica se adecua también a la evolución contemporánea de la pragmática social, carente de la simplicidad pretendida en la organización humboldtiana de las ciencias. “Esta orientación –escribe Lyotard– corresponde a la evolución misma de las interacciones sociales, en que el consenso provisorio suplanta de hecho a la institución permanente”⁶². Merced a ello, y como establece el propio Lyotard, en el modelo “se apunta una política en la cual serán igualmente respetados el deseo de justicia y el de lo desconocido”⁶³

59. *Ibid.*, p. 118.

60. *Ibid.*, p. 96.

61. *Ibid.*, p. 96-97.

62. *Ibid.*, p. 116.

63. *Ibid.*, p. 119.

Resumiendo, podríamos enumerar los tres rasgos que definirían nuestra *idea contemporánea de la Universidad*. El primero, la autorreflexión, que determinaría una disseminación de las responsabilidades de la legitimación a los juegos de habla de las ciencias particulares, sobre las que recaería el trabajo de establecer su propio grado de teoricidad y por ende sus mecanismos autónomos de legitimación. El segundo, la interactividad entre ellas, en el establecimiento de una red de intercomunicación retroactiva en el seno de cuya constelación se configuraría la imagen del conocimiento como juego abierto de información incompleta. El tercero, finalmente, el énfasis investigador de esta política de enseñanza, apoyado en la figura del disentiimiento como criterio asegurador del progreso del conocimiento.

Huelga decir que es en el contexto de un modelo semejante donde se nos aparece ubicable una política de enseñanza universitaria del arte. Que nos hayamos resistido en todo momento a hacer una reflexión específica para la problemática de lo artístico no es inocente: a partir del principio expuesto del respeto a la heterogeneidad de las hablas, nos parece obligado concebir tal política de una enseñanza universitaria del arte en ese contexto expandido y desjerarquizado de los saberes y las prácticas, asumiendo plenamente lo que podemos considerar la gran conquista de este siglo para las prácticas artísticas y todas aquellas que se mueven en los horizontes de la expresión y la comunicación visual: el reconocimiento de su valor cognitivo, el reconocimiento de su carácter de prácticas productoras de conocimiento, e incluso la capacidad de ostentar al respecto un poder excepcional de cara a la configuración de los procesos críticos de autorreflexión y autoconocimiento por los que la humanidad alcanza la capacidad de interpretarse a sí misma.

Sólo porque ese carácter de prácticas productoras de conocimiento ha obtenido reconocimiento en tiempos recientes –y ello se debe sin lugar a las propias transformaciones de la práctica cumplidas merced a la autocrítica inmanente que caracteriza a las vanguardias– sólo porque ese carácter ha sido reconocido recientemente, diría que apenas en el presente y ya agonizante siglo, figuran ahora las prácticas artísticas, y de pleno derecho, en los edificios contemporáneos del saber, que construyen esa ahora poliédrica imagen del mundo, y por extensión también de pleno derecho en el seno de la institución pública que custodia y gestiona su administración pública, la Universidad. No me cabe duda de que muchos de aquellos movimientos que llevan la proclama de la diferencia específica hasta el punto de declarar la no homologabilidad del campo de conocimientos que nos concierne –tanto en cuanto a los procedimientos por los que se debe gestionar la legitimación de las prácticas a que se refieren, como por ejemplo en cuanto a los procedimientos para valorar el interés de los proyectos de investigación que en él introducen un ensanchamiento y una apertura de sus límites– están guiados por un interés principalmente reactivo, por no decir que abiertamente reaccionario, que justamente ignora el hecho de que la forma de su existir separado –el existir separado de lo artístico– es la forma ideológica que ha adquirido la conceptualización moderna del arte, una forma contra la que todo el trabajo ya histórico de las vanguardias ha logrado alzarse –me refiero a la forma de una concepción del arte como autónomo, como separado.

Me parece innecesario recordar aquí que el trabajo de transformación de las prácticas artísticas a lo largo del siglo se ha dado por principal objetivo justamente esta superación del estado separado de lo artístico —con respecto a los mundos de vida, al resto de las actividades productivas o de las prácticas productoras de comunicación y conocimiento. La concepción del arte de los más ilustres establecimientos formativos de artistas de este siglo han partido, pienso, de ese mismo objetivo de superación de la forma de un existir separado de lo artístico. Pensemos en la Bauhaus o en las academias constructivistas, y su concepción de lo artístico como una producción integrada en los procesos sociales y productivos. O pensemos en la defensa beuysiana de un proyecto de Universidad orientada al desarrollo de procesos de creatividad generalizables a cualesquiera formas de práctica social, sin ceñirlas a un concepto todavía estrecho y disciplinar de lo que sea el arte. Pienso que es ésta la dirección en la que cumple avanzar, y ese el gran reto que tienen pendientes nuestros centros, enfrentados a un proceso de transformación en cierta forma interrumpido. Si nuestra incorporación a la Universidad hace ahora cerca de 20 años supuso un reconocimiento del valor de conocimiento de nuestras prácticas, mucho me temo que la necesaria transformación a que esa incorporación nos convocaba no se ha producido. Creo que es el momento de avanzar hacia ella.

La envergadura de las transformaciones que en la esfera de lo visual caracteriza a las sociedades contemporáneas arroja sobre el dominio específico de nuestro campo una responsabilidad excepcional, tremenda. A ella se añade, y dejadme que esto lo diga en voz baja, la extraña responsabilidad que sobre nuestro campo delega el hecho de que la totalidad de las disciplinas, de los saberes, vivan afectadas por un proceso de retorización, de estetización, que no en vano ha hecho que algunos de los más importantes teóricos de la epistemología y la metaciencia, de la teoría de la interpretación, hayan sugerido que el modo de conocimiento que se produce en las prácticas artísticas es justamente el que debe ser tomado como modelo y paradigma para comprender y elucidar a partir de ello la naturaleza misma del conocer. Y qué decir, si recordamos que para muchos de los teóricos que desarrollan una “ontología del presente” que acaso sea la más incierta de las ciencias, pero desde luego también la más apasionante, si recordamos que para muchos de ellos es la estetización del mundo contemporáneo el signo por excelencia de nuestro tiempo.

Todo ello señala, creo, enormes responsabilidades para las prácticas artísticas, de creación y comunicación visual, y un lugar para ellas en el seno de las instituciones que custodian la producción y administración social del conocimiento. Un lugar que no puede reclamarse segregado, inhomologable, sino al contrario plenamente inscrito y partícipe de ese sistema expandido de campos cognitivos y prácticas disciplinares desde el que cada una de ellas está obligada a participar y contribuir a facilitarle a la humanidad la tarea de elaborar críticamente esa compleja y multifocal imagen en la que reconocer su propio perfil y también, por qué no, el perfil complejo del mundo que habitamos. Acaso respuestas a cuestiones tan desmesuradas, tan desproporcionadas, que son las que configuran el interrogante de cada tiempo, se han esperado

siempre de los grandes artistas. ¿Por qué no podríamos esperarlas ahora de nuestros departamentos de investigación? Lo que quiero decir es que ése, y ninguno otro menor, es el verdadero reto que ellos tienen por delante. Investigar en artes plásticas –y acabo dando mi pequeña respuesta a esta gran pregunta que nos ha reunido– no sería otra cosa que esto: nada que pueda resolverse mirando atrás o apelando a la especificidad diferencial de las disciplinas. Sino al contrario, mirando con extremo valor hacia delante, hacia los grandes desafíos que nuestro tiempo nos plantea, y transformando cuanto sea necesario nuestras estructuras para estar a la altura del reto con que nuestra época y sus transformaciones, y las de las propias sociedades a que nos debemos, nos interpela.

Con ello termino. Muchas gracias, en todo caso, por vuestra amable paciencia y atención.