

La Universidad desde una Perspectiva Cosmopolita

Peter Kemp

Departamento de Educación, Universidad de Aarhus (Copenhague)

Resumen

El propósito de este artículo es explicar por qué hoy en día, las humanidades son más necesarias que nunca como parte de la educación universitaria contemporánea en una era cosmopolita. Requerimos de las humanidades en nuestras instituciones educativas para superar las amenazas de los políticos intolerantes y de las personas de las grandes corporaciones de negocios que pretenden reducir la educación en las facultades (departamentos), y en general en todo el conjunto de las universidades, a una simple gestión de la instrucción, y cuyo desarrollo está ausente de la orientación de las culturas mundiales presentes en el arte, la literatura, el conocimiento de diversos lenguajes, la historia y la filosofía. Empleo entonces, el trabajo teórico de Paul Ricœur en instituciones de educación justas y éticas como punto de partida de estos argumentos.

Palabras claves: *Universidad, Escuelas de humanidades, Performatividad, Pluralidad, Justicia.*

Abstract

The aim of this paper is to show why the humanities are more necessary than ever as part of the university education in our contemporary cosmopolitan age. We need the humanities if our educational institutions are to overcome the threats from narrow-minded politicians and business people to reduce education in schools and universities to simple instruction in management without guidance from the cultures of the world as expressed in art and literature, knowledge of languages, history and philosophy. Therefore, I use the theoretical work of Paul Ricœur in just and ethical institutions of education, as a starting point of these arguments.

Keywords: *University, Schools of humanities, Performativity, Plurality, Justice.*

Résumé

Le but de cet article est de montrer pourquoi les sciences humaines sont plus nécessaires que jamais dans le cadre de l'enseignement à l'Université dans notre âge cosmopolite contemporaine. Nous avons besoin des sciences humaines, si nos établissements d'enseignement sont engagés à surmonter les menaces de politiciens bornés et des exécutifs afin de réduire l'éducation dans les écoles et les universités à une simple instruction

Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, Vol 2, No 2 (2011), pp. 118-128

ISSN 2155-1162 (online) DOI 10.5195/errs.2011.105

<http://ricœur.pitt.edu>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 3.0 United States License.



This journal is published by the [University Library System](#) of the [University of Pittsburgh](#) as part of its [D-Scribe Digital Publishing Program](#), and is cosponsored by the [University of Pittsburgh Press](#).

en gestion sans orientation des cultures du monde exprimée dans l'art et la littérature, la connaissance de langues, d'histoire et de la philosophie. Par conséquent, j'utilise les travaux théoriques de Paul Ricoeur par rapport aux institutions d'éducation justes et éthiques, comme point de départ de ces arguments.

Mots-clés : *Université, Ecoles des humanités, Performativité, Pluralité, Justice.*

La Universidad desde una Perspectiva Cosmopolita

Peter Kemp

Universidad de Aarhus (Copenhague)

El objetivo

El centro de este análisis que presentamos se encuadra en torno a la Universidad.¹ No nos referimos únicamente a la Escuela de Negocios Danesa en Copenhague, o el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) en Boston, entre otras grandes universidades, sean éstas en Dinamarca o en cualquier otra parte del mundo, sino a la lógica que ha permitido que al interior de estas universidades denominadas “Escuelas de Negocios”, -cuyo centro de sus actividades es precisamente, el mundo de las grandes corporaciones y los negocios-, se hayan podido integrar las disciplinas humanísticas, sin recibir severas críticas fuera de estas mismas Escuelas.

En Dinamarca, por citar un ejemplo, la amenaza contra las humanidades es sumamente fuerte y preocupante. Lo anterior es particularmente evidente en instituciones tales como la Universidad de Copenhague, Aarhus University y la Universidad del Sur de Dinamarca, mientras que en otros muchos países son innegables los ataques a la filosofía, similar a la que presenciamos en la escuela danesa de educación en la Universidad de Aarhus en 2010, sólo que por fuera de esta institución los ataques parecen ser de mayor intensidad.

En el otoño de 2010 en Hungría, el director del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de Hungría, nominado por el nuevo Gobierno conservador -que también trató de subyugar a la prensa-, ha despedido cuatro filósofos y descalificado quince de veintitrés colegas catalogándolos como "profesionalmente inapropiados" (en la traducción alemana: *fachlich ungeeignet*). Así mismo, se ha iniciado una investigación policial contra la notable filósofa Agnes Heller y el Vicepresidente de la sociedad filosófica, Mihaly Vajda, por haber recibido apoyo financiero del Gobierno anterior.

Por su parte, en Inglaterra, un Centro Europeo de filosofía en la Universidad de Middlesex en Londres, fue cerrado en la primavera de 2010 y posteriormente transferido a la Universidad de Kingston. De la misma manera, en la primavera de 2011, el Departamento de Filosofía de la Universidad de Keele fue amenazado de clausurarse, pero esta acción fue prolongada para el próximo año tras fuertes protestas internacionales. Evidentemente, esto es sólo la punta del iceberg.

En la actualidad los programas de las humanidades desaparecen de los currículos y de los programas universitarios, o se reducen drásticamente en estas instituciones, afirmando una grave amenaza en todo el mundo para las humanidades dentro de las universidades y las academias científicas. Sumado a esto, muchas universidades se están convirtiendo cada vez más, en instituciones de estudio de la administración (*management*). En vista de estas tendencias surge una pregunta fundamental: ¿Qué es una Universidad justa? No obstante, dado que una Universidad es en primera instancia, una institución, consideremos entonces una cuestión aún de mayor trascendencia: ¿Qué es una institución justa?

El Concepto de Institución

Paul Ricœur define la ética en su libro *Sí mismo como otro*, como “la buena vida con y por los otros, en instituciones justas”.² Para este autor, las instituciones justas no se refieren tan sólo a las relaciones cara a cara que ocurren al interior de ellas, ni a las múltiples relaciones de dominación de los sujetos. Ricœur afirma que éstas aluden a aquellas comunidades donde todo el mundo, en principio, está en condiciones de igualdad con todos los demás. La justicia consiste en el hecho de todos los individuos reconocen la igualdad de derechos de todos. Para analizar este concepto Ricœur se refiere a la distinción elaborada por Hannah Arendt³ entre poder en común y la dominación.

Arendt retorna la idea de Max Weber en su texto *Economía y Sociedad*, sobre la relación de dominación, (*Herrschaft*), como aquella que distingue la institución política del Estado de las demás instituciones. Las características de esta relación residen en la manera en que ésta separa la administración de los gobernados y se basa en un monopolio de la violencia.

Sin embargo, según Arendt, en su más célebre trabajo, *La Condición Humana*, asevera que el poder en común es diferente, debido a que éste se deriva en forma manifiesta de la categoría de acción y es “la única actividad que pasa directamente entre hombres sin la mediación de las cosas y la materia”, y de esta manera, el poder común “corresponde a la condición humana de pluralidad”.⁴

Para Ricœur el concepto de pluralidad es relevante si se quiere comprender, en su plena dimensión, lo que significa contar con instituciones justas, dado que la pluralidad “sugiere la extensión de las relaciones interhumanas a todos los que el cara a cara entre el “yo” el “tú” deja afuera como terceros”.⁵ Este tercero es siempre el término medio incluido dentro de la pluralidad que constituye el poder,⁶ y nunca será una sola cara, en el sentido de Emmanuel Lévinas, el otro con quien me encuentro. Esa tercera parte es anónima en el sentido literal del término, y no posee nombre alguno. Mientras “el poder tiene cierta fragilidad ya que existe mientras los hombres actúan juntos y desaparece cuando éstos se dispersan”,⁷ esta fragilidad “no es bruta y desnuda de los mortales en cuanto tales, sino una fragilidad de segundo grado de las instituciones y de todos los asuntos que gravitan entorno a ellas”.⁸

Ricœur está de acuerdo con Arendt en el sentido que “este estrato del poder caracterizado por la pluralidad y la concertación es, de ordinario, invisible por estar recubierto por las relaciones de dominación, y que es hecho emerger sólo cuando está a punto de ser destruido y deja campo libre a la violencia, como sucede en los grandes desastres históricos”.⁹ A parte de esto “este constitutivo fundamental solo se deja discernir en sus irrupciones discontinuas en lo más vivo de la historia sobre la escena política”.¹⁰

En este punto, Ricœur, está convencido, al reflexionar sobre aquello que sucedió al momento de estallar la revuelta juvenil del 68, que “el poder en su estructura fundamental, por débil que sea, sin la ayuda de una autoridad que lo articule en unos cimientos cada vez más antiguos, es él, en cuanto querer obrar y vivir juntos, el que aporta al objetivo ético el punto de aplicación de su indispensable tercera dimensión: la *justicia*”.¹¹

La idea de la justicia posee una doble visión, primero, aquella de la vida buena, e igualmente, una demanda por el orden social; esta es una operación distributiva que no sólo es de orden económico, pero que también se refiere a la distribución de roles, tareas, ventajas y

desventajas. “Lo que es justo está entre lo bueno y lo legal”.¹² Es decir, “el cuidado de las instituciones es parte del propósito ético en su alcance total”.¹³

Otra palabra clave es la igualdad. Tal como Ricœur afirma: “La igualdad, cualquiera que sea el modo en que la matemos, es a la vida en las instituciones, lo que la solicitud a las relaciones interpersonales”.¹⁴ Y concluye: “por esto, la justicia presenta rasgos éticos que no están contenidos en la solicitud, a saber, esencialmente, una exigencia de igualdad. En cambio, la justicia acrecienta la solicitud en cuanto que el campo de aplicación de la igualdad es toda la humanidad”.¹⁵

Arendt y Ricœur están en lo cierto al afirmar la necesidad de distinguir por un lado, entre la dominación basada en la violencia, y por el otro, el poder de la acción común basada en una pluralidad ordenada. Un sistema de dominación no es simplemente idéntico a una institución justa, puesto que la última se refiere a la acción-en-concierto conforme con unas normas comunes. De ello se desprende que, aunque en la práctica no hay pura acción en común sin su inclusión en un sistema de dominación, una crítica de una institución, por ser puramente represiva e injusta, debe residir en la imposibilidad de los miembros de la institución para encontrar un mínimo de sí mismos en la acción que desarrollan en ella.

Se debe confiar en el hecho de la imposibilidad de los sujetos de reconocerse ellos mismos en su propia participación en una acción común. Por lo tanto, en este sentido podemos decir que una institución en la que no podemos encontrarnos a nosotros mismos, o muy poco de nosotros mismos, se trata de una institución injusta.

La crisis de la Universidad en el 68 y en la actualidad

Al referirse a la categoría de instituciones, Ricœur la define como “la estructura de vivir juntos de una comunidad histórica, -pueblo, nación, región y así sucesivamente”¹⁶, pero de acuerdo con Arendt, lo anterior comprende mucho más que esto. Las instituciones son lo que ella llama “cuerpos políticos”, y éstas deben incluir todas las acciones en conjunto dentro de un pueblo, una nación, etc”.¹⁷ En consecuencia, cada entidad educativa en una sociedad es una institución. Desde esta perspectiva, cuando en los años sesenta, Ricœur escribe sobre la universidad se apoya en el concepto de institución para realizar una crítica al sistema universitario francés, denunciando que éste ya no puede cumplir la condición de una institución donde sus miembros pueden verse actuar en comunidad.

En el prefacio del libro, *Concepciones acerca de la Universidad*, Ricœur¹⁸, describe el trasfondo sociológico de la revuelta juvenil del 68 en las universidades. Menciona el hecho que las Universidad de la época se habían desarrollado como instituciones de gran envergadura, encargadas de educar una extensa masa de estudiantes, y por lo tanto, tendrían que invertir importantes sumas de dinero, haciendo de esto una actividad sumamente costosa al mediano y largo plazo.

De una parte, el Estado no pudo invertir dinero en los estudiantes sin exigir a cambio resultados académicos relevantes. De otra, los estudiantes no podían aceptar pasar su tiempo en estas instituciones sin exigir el desarrollo personal. En otras palabras, el poder estatal quería obtener algunos bienes para la sociedad orientando su inversión a las universidades, mientras que los estudiantes deseaban actuar en común entre ellos y con los profesores, a fin de obtener conocimiento y cultura para su vida personal y social.

Ricœur identifica en este conflicto una contradicción entre dos demandas impuestas a la universidad contemporánea. La universidad debe ser liberal, es decir, una institución de investigación que permita la crítica y el ensayo de nuevas ideas, algo que sería imposible si las autoridades de esta institución pretendieran al mismo tiempo, prescribir los objetivos de la investigación, y preparar verdaderamente a los estudiantes para las competencias que la sociedad necesita para su producción y administración.

Esta contradicción, que en los años sesenta condujo a las universidades en una profunda crisis, no es muy diferente a lo que experimentamos hoy en día en la sociedad en general y las universidades en particular. Por un lado, es una contradicción entre la demanda de las universidades para explorar la realidad social y material y "decir la verdad", y por otro, el requerimiento que a través de la investigación y la educación se promueva la cualificación de investigadores y estudiantes para la competencia en los mercados mundiales.

Ahora bien, habida cuenta de la situación de las universidades, podríamos consultar lo que al respecto nos dice Ricœur sobre esta contradicción antes mencionada y las medidas para superar la crisis. En este artículo referido al movimiento del 68, denominado *Revolución y reforma en la Universidad*,¹⁹ Ricœur propone tres medidas.

En primera instancia, una reforma de las universidades que evite tanto las restricciones de utilidad pura, como el rechazo destructivo de las organizaciones. Esta universidad liberal renovada permitirá la investigación libre, así como integrar a los investigadores activamente a la sociedad para que éstos puedan participar, de manera responsable en la aventura científica, cultural, tecnológica y espiritual de nuestro tiempo.

En segundo lugar, Ricœur imagina una reforma que pueda brindar a los estudiantes un acceso a la participación en el gobierno de las universidades. Profesores, asistentes y estudiantes deberán poder compartir sus actividades en discusiones acerca de la orientación, desarrollo y aprobación de sus estudios. Ricœur sabía que este tipo de relación significativamente educativa, sería difícil de lograr dado su carácter asimétrico que en términos de conocimiento y experiencia, ésta representa; así mismo, por las exigencias que orientan el compromiso del maestro al momento a utilizar su competencia y su experiencia en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Ricœur aseguraba que "el alumno trae algo: talentos y gustos, conocimientos adquiridos y conocimiento paralelo y sobre todo un deseo de realización personal que sólo en parte, puede ser satisfecho por la instrucción, la capacitación laboral y la adquisición de una cultura".²⁰

De esta manera, y por su parcial contribución al proyecto de realización del estudiante, el profesor también aprende. Según Ricœur, el maestro es "realmente educado por sus estudiantes y recibe de ellos la oportunidad y el permiso para realizar su propio deseo en términos de cognición y de conocimiento. Esta es la razón por la cual, se puede afirmar, parafraseando a Aristóteles, que la educación es un acto compartido entre el maestro y el estudiante".²¹

Además, convencido de la idea que la Universidad es la única institución en la sociedad moderna en la que se puede expresar el pensamiento más crítico, Ricœur incluso imagina que esta acción compartida, si se llega a concretar efectivamente en las universidades, podría ser un modelo relevante para la sociedad en su totalidad. Este modelo podría incluso ayudar a demoler las instituciones autoritarias de la sociedad.

Tercero, Ricœur considera una reforma mediante una adecuación dentro de lo que él denomina "zonas de transparencia entre las universidades y el mundo exterior de éstas". Esto significa el autogobierno, creando así, una conexión entre la cultura de la Universidad y la contra cultura de la universidad. De hecho, las universidades enfrentan una contra cultura que va desde la publicidad a la pura acción propagandista. Esta cultura es lo que la mayoría de la gente vive en el tiempo de ocio permitido por trabajo industrial contemporáneo.

Por lo tanto, es tarea de los investigadores no sólo ser críticos en su propio dominio de investigación, sino también de aquellas actividades culturales fuera de esta. Por la misma razón, y de acuerdo con Ricœur la actividad crítica no debe ser una comunicación unidireccional. Más bien, las universidades deben estar atentas a las críticas de diferentes actores por fuera de la universidad, tanto de artistas, como personas del sector productivo, etc. Ricœur consideró en muchos sentidos la revolución de los jóvenes en las universidades como una legítima rebelión contra una institución injusta en la que los estudiantes no se encuentran y no se reconocen a sí mismos. Consecuentemente, Ricœur lo ve como una "revolución cultural" contra un sistema de dominación, es decir, un sistema sin espacio para la acción en común. "Esta revolución ataca el capitalismo, no sólo porque éste fracasa en crear una justicia social, sino precisamente porque el capitalismo ha logrado seducir muy bien a los sujetos en su proyecto inhumano de bienestar materialista".²²

En segundo lugar, la revuelta de la juventud es una insurrección contra la burocracia, "no sólo porque ésta es pesada e ineficaz, sino porque ésta transforma las personas en esclavos del conjunto de poderes, de las estructuras y relaciones jerárquicas que los han convertido en extranjeros".²³

Por último, Ricœur ve la revuelta de la juventud de ese tiempo, en los términos de una rebelión contra el "nihilismo de una sociedad que como un tejido canceroso, no tiene ningún otro objetivo que su propio crecimiento; frente a una sociedad sin sentido, la revuelta de la juventud pretende promover la creación de bienes, ideas y valores en lugar de su consumación".²⁴ Este es el trasfondo de la famosa declaración de Ricœur que afirma "la necesidad de seguir siendo revolucionario al momento de hacer la reforma".²⁵

Además, en los años setenta, muchas universidades fueron en realidad reformadas más o menos de acuerdo con las ideas que Ricœur ha formulado claramente. Sin embargo, tal vez, porque había en la juventud de ese tiempo muy poca comprensión acerca de la necesidad de que "las universidades se constituyeran en instituciones estables, y que el anarquismo y el individualismo extremo, a menudo, llevaron las reformas planteadas al fracaso".²⁶

Hoy, por un lado, regresamos a una situación donde las universidades sufren una contradicción entre la búsqueda de la libertad académica de los investigadores, los profesores y los estudiantes; y por el otro, a la dominación política a través de la demanda con base a la utilidad del mercado. Además, actualmente, no es tan significativa la masa de estudiantes que desestabilizan las universidades como aquella de los burócratas, lo que hace del sistema universitario un coloso con los pies de barro.

Así que cuando los estudiantes y los profesores de nuestros días no pueden reconocerse en sus universidades, es debido a que éstos son confrontados con mega facultades o departamentos en forma de instituciones de alta gerencia.

Contrariamente a aquello que los estudiantes y profesores dentro de una Universidad liberal podrían experimentar, en términos de una amplia participación en la acción común dentro de las actividades de aprendizaje e investigación, lo que presenciamos hoy en día, es la imposibilidad de estos sujetos de encontrarse a sí mismos en la institución, pero sí dentro de un sistema de gestión de dominación y represión, en el cual se ha convertido cada vez más nuestras universidades.

El modelo de Humboldt

Debemos recordar que la idea de la Universidad en crisis, bajo las contradicciones que hemos anotado, y que persisten hoy en día, tiene más de doscientos años de existencia. En 1798, Immanuel Kant describe en su libro *El Conflicto de las Facultades*, la relación entre las cuatro facultades pertenecientes a la Universidad en su tiempo, incluyendo la de teología, derecho, medicina y filosofía, y haciendo alusión a las tres primeras como "las facultades superiores".

Teniendo en cuenta que estas tres facultades mencionadas son muy útiles para los objetivos del Estado, no son libres de desarrollarse en su propia dirección. La única facultad completamente libre es la "facultad inferior" de filosofía (llamada posteriormente, Facultad de Humanidades).

Kant creía que aunque siempre habrá un conflicto entre las facultades que se consideran útiles para los fines del Gobierno y la facultad de filosofía, -cuyo objetivo es la búsqueda de la verdad-, las facultades superiores y la facultad inferior pueden al final acercarse entre sí. Kant termina afirmando que "puede pasar que la última (la facultad de filosofía) puede terminar siendo, algún día, la primera, no seguramente en la autoridad, pero sí como una instancia de asesoramiento de la autoridad institucional. El Gobierno de las universidades puede encontrar libertad en la naturaleza de la facultad de filosofía, y el mayor conocimiento obtenido de esta libertad, representa el mejor medio para lograr sus fines que su propia autoridad absoluta en la que opera".²⁷

Curiosamente, esto fue lo que ocurrió unos años más tarde. En 1810, el lingüista Wilhelm von Humboldt, desempeñándose como Ministro de educación de Prusia, crea una nueva Universidad en Berlín y reforma completamente el sistema educativo. En la nueva universidad, la facultad de filosofía llega a ser la *alta facultad* y un filósofo llamado, J.G. Fichte, termina siendo su primer rector en 1811. Tiempo después es reemplazado por otros filósofos, entre ellos, G.W.F. Hegel. Su objetivo fue el cultivo general (*Allgemeine Bildung*) del individuo. El conocimiento objetivo fue desde ese momento destinado a combinarse con la formación subjetiva (*Bildung*) de cada individuo y, como Humboldt ha dicho, con "la cultura moral de la nación" (*die moralische Kultur der Nation*).²⁸ El modelo de Humboldt expresó la idea de las humanidades, y en particular, aquella de la filosofía como ciencias orientadoras. Esta es la idea que hoy es seriamente amenazada por la noción de la *Universidad de la Gestión*.

La pregunta es ¿qué podemos hacer para oponernos a esta pseudo universidad? En primer lugar, podemos analizar sus condiciones, que finalmente justifican el fin de la era de Humboldt. Posteriormente, podemos mostrar cómo la contradicción interna de la gestión de la universidad, tarde o temprano debe plantear una demanda de otro tipo de universidad, que, según el sueño de Kant, es un lugar donde se permite decir la verdad, al mismo tiempo que puede ser altamente útil para la sociedad.

Análisis de la situación

La condición para el establecimiento de la Universidad de la gestión ya fue expuesta por Jean-François Lyotard en 1979. En su libro *La Condición Posmoderna: Un informe sobre el conocimiento* describió las sociedades desarrolladas de su época en términos de "la condición postmoderna". Este postmodernismo no implica, un desarrollo que integra las ciencias en una nueva perspectiva, al mismo tiempo que conserva las humanidades como parte esencial de todo. Más bien, éste se opone al propio núcleo de desarrollo a fin de reemplazarlo por lo que el autor denomina "performatividad".²⁹ En su diagnóstico, Lyotard propuso que cada vez más la investigación y la educación serían justificadas por su propia performatividad. Este término, referido a la eficiencia en el desempeño fue novedoso tanto en lengua francesa como en inglés, al momento de ser publicado el libro.

Hoy en día, el análisis de Lyotard es más certero que en la época que el propio autor lo ha presentado. En el comienzo del siglo XXI somos testigos de cómo la lógica de los sistemas educativos -primero en los Estados Unidos y más tarde en muchos otros países-, cada vez más se ha orientado por un solo objetivo: el desempeño (la performatividad). Actualmente es común hablar de eficiencia, una meta que es posible medir mediante pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional en instituciones educativas públicas y privadas, con el fin de estimular la competencia entre estudiantes, facultades y universidades.

La contradicción interna del Estado de Competencia

Ahora, es importante preguntarse "¿Por qué performatividad?" La primera respuesta que concurre es "debido a la necesaria competencia en el mercado mundial". El científico danés en ciencias políticas Ove Kaj Pedersen tiene razón al afirmar que hoy, la idea del Estado del Bienestar es sustituida, con mayor frecuencia, por la idea del Estado de la Competencia. En la perspectiva de Pedersen, el Estado de Bienestar, en el que todos los individuos deben respetarse como personas irremplazables, no podría materializarse y convertirse en realidad debido a que era demasiado costoso.

En la misma medida, ese Estado no fue capaz de impedir que los más débiles fueran dominados por los más fuertes y, en consecuencia, no puedo asegurar que todo el mundo estuviera protegido por los mismos derechos dentro de un sistema democrático. A causa de esto, ha sido necesario aceptar que todo el mundo es egoísta, debido a que este individualismo es útil para la competición, y que éste ha resultado el núcleo y la condición de toda la vida social.³⁰

Lo que se deduce de esto es que, la identidad, los objetivos y las acciones de los sistemas educativos (facultades, departamentos y el conjunto de universidades) se han redefinido. Se trata menos de una educación para promover la democracia y la justicia social y más de una educación para promover la competición nacional e internacional.

Además, las facultades, los departamentos y en general las universidades están ahora obligadas a entrar en competencia entre sí, y con otros agentes en el mercado global, en donde se comercializa el conocimiento. En esta competición, las ciencias humanas y en particular la filosofía, no encuentra una razón de ser.

Las ciencias humanas y la filosofía crítica, -más que cualquier otra disciplina-, se consideran inútiles e incluso peligrosas para la competencia. Por esta razón el Estado de Competencia sufre una contradicción interna que no es menos grave que aquella del Estado del Bienestar, debido a que socava por sí mismo, la cohesión social que se supone, hace al Estado aceptable para todos.

En este tipo de Estado de Competencia las personas no creen en la educación democrática de los ciudadanos y no se sienten responsables del bien común. Cada individuo puede seguir sus intereses dentro de los marcos definidos por aquellos que están a cargo. Así mismo, una característica de esta ideología es la presunción de que los grandes líderes son capaces de dejar a un lado sus intereses personales y establecer una coherencia social mediante el control de todas las actividades comunes. Esto conduce a que sólo ellos tengan el derecho de ejercer la tarea de pensar y actuar para el bien común. Pero la pregunta es: ¿cómo pueden encontrarse estos líderes altruistas entre las personas que sólo han aprendido a pensar de sus propios intereses y no en el bien común? Esto parece inimaginable.

Esta es la contradicción: el Estado de Competencia que se supone no funciona con personas educadas para el cuidado del bien común y el mutuo reconocimiento de los derechos de cada uno de los ciudadanos, necesita sin embargo, dicha educación a fin de preparar a buenos líderes que siguen esta ideología, para justificar el menosprecio y reemplazo de los malos dirigentes. Además, debe establecer elecciones democráticas y control de los líderes.

En otras palabras, el Estado de Competencia rechaza la democracia y al mismo tiempo, la requiere. Por tanto, la crítica en la que se puede y debe insistir, debe estar orientada a que ninguna sociedad que necesita coherencia social y moral puede prescindir de la educación en términos democráticos, y que la sociedad, por tanto, debe someter la competencia a la co-determinación democrática.

Democracia y cosmopolitismo

Esta idea se ha destacado por Martha C. Nussbaum en su reciente libro: *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las Humanidades*.³¹ La autora exige una lucha contra el creciente desprecio por las humanidades en las universidades y los sistemas escolares.

Nussbaum sostiene que este desprecio es el resultado de la poca adquisición de conocimientos en la población de jóvenes, acerca de las ideas que son necesarias para el desarrollo de la democracia y para llegar a ser demócratas. Esto es, de ser ciudadanos autónomos, críticos y realistas, quienes puedan reconocer los valores de una vida común con los otros, no sólo con los ciudadanos de su propio país, sino también personas de otras latitudes.

De esta manera,³² afirma que es esto lo que exactamente no aprenden, si sólo son orientados a instruirse en cómo obtener ganancias materiales y ser más eficientes dentro de los mercados mundiales. En su lugar, los sujetos deberían aprender que "una economía fuerte es un medio vinculado a los fines humanos, y no un fin en sí mismo", ya que "la mayoría de nosotros no elegiría vivir en una nación próspera, que hubiese dejado de ser democrática".³³

Se debe educar para ser personas responsables y respetar a los demás desde una base de igualdad y equidad de derechos independientemente de su color, religión, sexo, etc. Así mismo, a valorar enteramente, aquello que es beneficioso o dañino para su propio país, al igual que llegar a

ser conscientes del papel que puede jugar un país, conjuntamente con otros pueblos en un mundo globalizado y altamente complejo.

Nussbaum aboga por una educación para la ciudadanía cosmopolita y afirma en un capítulo titulado "Ciudadanos del mundo" el hecho que "vivimos en un mundo en el que interactuamos entre sí con otras personas a través de golfos de geografía, idiomas y nacionalidades. Más que en cualquier momento en el pasado, todos dependemos de personas que nunca hemos visto, y ellos dependen de nosotros. Los problemas que nosotros necesitamos resolver –económicos, ambientales, religiosos y políticos- están ahora en su propia perspectiva global".³⁴

Para resolver estos problemas, "debemos involucrar, en una interacción estrecha, las contribuciones de la historia, la geografía, los estudios interdisciplinarios de la cultura, la historia del derecho y los sistemas políticos y el estudio de la religión".³⁵ Según Lyotard, los grandes discursos y narrativas no funcionan para apoyar la justificación o la comprensión de la sociedad.³⁶ Sin embargo, en estos momentos, esta crítica no es válida. Puede ser aplicable cuando se trata de grandes narrativas que se utilizaron para legitimar los regímenes autoritarios como en el caso de los relatos del nazismo y el estalinismo. Sin embargo, Nussbaum tiene razón al afirmar que hoy en día "necesitamos la historia y la comprensión global por razones que van más allá de lo que se requiere en términos de comprensión dentro de nuestra propia nación".³⁷ En otras palabras necesitamos una historia cosmopolita de nuestro mundo como base para la construcción y desarrollo de nuestras universidades.

(trad. César Correa Arias).

- ¹ El presente texto es una versión revisada de un ensayo más extenso presentado como la alocución central de la Conferencia: "Política, ética y educación dentro de las instituciones contemporáneas: La obra de Paul Ricœur en perspectiva" en la Universidad de Guadalajara, México, Noviembre 29 – Diciembre 1 de 2010.
- ² Paul Ricœur, *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI Editores. 1996); orig. *Soi-même comme un autre* (Paris: Éditions du Seuil, 1990).
- ³ Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1958).
- ⁴ Arendt, *The Human Condition*, 7.
- ⁵ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 204.
- ⁶ Ricœur, *Sí mismo como otro*.
- ⁷ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 205.
- ⁸ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 205.
- ⁹ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 205.
- ¹⁰ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 205, 206.
- ¹¹ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 206.
- ¹² La versión en español se encuentra en el artículo: Paul Ricœur, *Amor y justicia*, con el mismo título: "Lo justo entre lo legal y lo bueno" (Madrid: Caparros, 1993), 35-55.
- ¹³ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 207.
- ¹⁴ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 212.
- ¹⁵ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 212.
- ¹⁶ Ricœur, *Sí mismo como otro*, 203.
- ¹⁷ Arendt, *The Human Condition*, 9.
- ¹⁸ Paul Ricœur, "Trois ripostes à la crise universitaire," in *Conceptions de l'Université*, eds. Jacques Drèze et Jean Debelle (Paris: Éditions Universitaires, 1969).
- ¹⁹ Paul Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université," en *Lectures 1* (Paris: Seuil, 1991), 380- 397.
- ²⁰ Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 382.
- ²¹ Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 382.
- ²² Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 382.
- ²³ Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 380.
- ²⁴ Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 382.
- ²⁵ Ricœur, "Réforme et révolution dans l'Université", 382.

- ²⁶ Peter Kemp, "Ricœur and Education: Ricœur's implied Philosophy of Education," in *Ricœur Across the Disciplines*, ed. Scott Davidson (New York: Continuum, 2010), 181-194.
- ²⁷ Immanuel Kant, *The Conflict of the Faculties* [*Der Streit Der Fakultäten*], trans. Mary J. Gregor (New York: Abaris Books, 1979), 58-59.
- ²⁸ Wilhelm von Humboldt, "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin," in *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964), 255.
- ²⁹ Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir* (Paris: Les Éditions de Minuit, 1979), Chapitres 11 et 12; *The Postmodern Condition: Report on Knowledge* (Manchester: Manchester University Press, 1984), Chapters 11 and 12.
- ³⁰ Ove Kaj Pedersen, *Konkurrencestaten* (Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2011).
- ³¹ Martha Nussbaum, *Not for profit: Why democracy needs humanities* (Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2010).
- ³² Nussbaum, *Not for profit*.
- ³³ Nussbaum, *Not for profit*, 10-11.
- ³⁴ Nussbaum, *Not for profit*, 79-80.
- ³⁵ Nussbaum, *Not for profit*, 86-87.
- ³⁶ Lyotard, *La condition postmoderne*.
- ³⁷ Nussbaum, *Not for profit*, 81-82.