

## LA UNIVERSIDAD COMO ALBOROTADORA

### *The University as Troublemaker*

Amanda FULFORD

*Edge Hill University. Reino Unido.*

*[fulforda@edgehill.ac.uk](mailto:fulforda@edgehill.ac.uk)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5063-0022>*

Fecha de recepción: 29/11/2021

Fecha de aceptación: 14/02/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>

#### RESUMEN

Este artículo comienza considerando las afirmaciones de que, en muchos aspectos, el sector universitario tiene problemas y que hay una variedad de posibles razones para que se dé esta circunstancia. Basándose en las nociones etimológicas de la palabra inglesa «trouble» (problema o dificultad), el artículo sugiere que podemos situar la universidad de forma muy diferente: podemos verla no como una institución *con* problemas, sino más bien como un lugar que crea problemas y que agita la mente. Es una alborotadora. Sostiene que la universidad es, *ipso facto*, un lugar para la agitación y la perturbación de las mentes de tres maneras distintas. En primer lugar, partiendo de la idea del filósofo estadounidense Stanley Cavell sobre la expresión apasionada, considera el lugar donde se imparten las clases magistrales y explora cómo, en el encuentro de esta forma pedagógica, la universidad es una alborotadora. En segundo lugar, apoyándose en las ideas de Cavell sobre la invitación al diálogo, el artículo ofrece un relato extenso de la universidad cívica y, al hacerlo, muestra cómo esta institución es una alborotadora política. En tercer lugar, se basa en la evocadora novela de John Williams, *Stoner* (1965), para demostrar cómo, a través de las relaciones entre el profesor y el alumno, la universidad puede ser vista como una institución que alborota a las personas. El artículo concluye con el esbozo de dos relatos influyentes

sobre la manera en que los académicos y los alumnos pueden sobrevivir y prosperar en la universidad, dadas las presiones cada vez más evidentes en el sector. Muestra que ambas cuestiones son problemáticas, y que la esperanza para la universidad, y para la reimaginación de su propósito como alborotadora, puede encontrarse en la propia cotidianidad de las formas en que hablamos entre nosotros.

*Palabras clave:* universidad; problema; alborotadora; agitación; compromiso; crisis; esperanza; transformación.

## ABSTRACT

This paper begins by considering the claims that in many ways, the university sector is in trouble, and that there are a variety of potential reasons for this state of affairs. Drawing on the etymological insights of the word 'trouble', the paper suggests that we can situate the university very differently: we can see it not as an institution *in* trouble, but rather as a place that troubles and that agitates the mind. It is a troublemaker. It argues that the university is – *ipso facto* – a place for the agitation and troubling of minds in three distinct ways. First, drawing on the American philosopher, Stanley Cavell's, idea of passionate utterance, it considers the place of the lecture, and explores how in the encounter of this pedagogical form, the university is a troublemaker. Second, in drawing on Cavell's ideas of invitation to dialogue, the paper offers a thick account of the civic university, and by doing this, shows how the university is a political troublemaker. Third, it draws on John Williams' evocative (1965) novel, *Stoner*, to demonstrate how – through the relationships between lecturer and student – the university can be seen as personal troublemaker. The paper concludes by outlining two influential accounts of the way that academics and students can survive and flourish in the university given the pressures that are increasingly evident in the sector. It shows how these are both problematic, and that hope for the university – and for re-imagining its purpose as troublemaker – can be found in the very ordinariness of the ways in which we talk together.

*Keywords:* university; trouble; troublemaker; agitation; engagement; crisis; hope; transformation.

## 1. LA UNIVERSIDAD CON PROBLEMAS

Al hojear los titulares del periódico o al ver o escuchar el creciente número de noticias y medios de comunicación, no cuesta mucho encontrar relatos preocupantes sobre el estado de nuestras universidades contemporáneas, y sobre el sistema de educación superior en general.<sup>1</sup> Muchos de estos titulares que subrayan la decadencia de la universidad están vinculados a dos grandes crisis: por un lado,

1. Se trata de una perspectiva particularmente asociada al contexto anglófono, pero que plantea problemas en Europa, y más allá.

los efectos prolongados de la quiebra de 2008 de *Lehman Brothers Holdings* en los Estados Unidos, que dieron lugar a la aparición de una crisis financiera mundial, y, por otro lado, la pandemia más reciente de la COVID-19.

Los problemas señalados en el sector de la educación superior no se limitan a una región geográfica concreta, sino que son cada vez más globales. En Europa, la tendencia hacia una mayor cooperación entre los Estados miembros, como se observa, por ejemplo, en el Plan Bolonia iniciado en 1999 para trabajar a favor de sistemas de educación superior más coherentes y comparables, y en la idea de 2021 de crear un Espacio Europeo de Educación para aumentar el acceso a la educación terciaria y establecer una red de universidades europeas<sup>2</sup>, ha llevado a que cada uno de los países esté más expuesto, no solo a posibles beneficios significativos, sino también a problemas compartidos. Un análisis de la Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2020) sugiere que todavía se sienten los importantes recortes presupuestarios a la educación superior en toda Europa que siguieron a la crisis financiera que empezó en 2008. En su Informe del Observatorio de Financiación Pública, basado en los datos recogidos de las asociaciones nacionales de universidades miembros durante el segundo semestre de 2020 (Pruvot *et al.*, 2021), la EUA señala que todavía hay estadísticas preocupantes que exponen cómo la recuperación de la crisis financiera mundial avanza de manera desigual en los Estados miembros europeos. Citan el caso extremo de Irlanda, donde, a pesar del fuerte crecimiento del número de estudiantes, se han producido graves recortes en la financiación (p. 20). El informe pone de manifiesto cómo Lituania, Rumanía y Eslovaquia han perdido más de un tercio de su población estudiantil de educación superior, con el probable efecto negativo concomitante en el progreso socioeconómico (p. 42). Además, revela que, en cuatro de sus asociaciones nacionales de universidades miembros, el crecimiento de la financiación de la educación superior ha disminuido a pesar del aumento en el número de estudiantes entre 2008 y 2019 (p. 20). Los efectos acumulativos de estos cambios financieros son percibidos como un impacto negativo en la capacidad de las universidades para ofrecer tanto graduados altamente cualificados como una investigación líder a nivel mundial (Ritzen, 2015). En 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó su primer informe exhaustivo en una década sobre el rendimiento de los sistemas de educación superior en todos sus miembros (OCDE, 2019). Este informe se publicó en el contexto de la preocupación generalizada por el funcionamiento de la educación superior en un panorama político rápidamente cambiante. Este documento resaltó las dificultades que tienen las instituciones para ampliar el acceso y la participación en la educación

2. Véase Comisión Europea. (2021). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité Europeo de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. [SWD(2020) 212 final] Bruselas: Comisión Europea. [En línea] Disponible en <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>

superior y, al mismo tiempo, limitar los costes, garantizar la pertinencia curricular y mantener la alta calidad de la oferta. Sus conclusiones muestran que, aunque se produjo un notable aumento del gasto de los hogares en los costes asociados a la educación superior, más de una quinta parte de los que entraron en el sector abandonaron los estudios sin haber obtenido ningún tipo de titulación. También se obtuvieron resultados preocupantes en relación con el acceso y los resultados: los estudiantes procedentes de familias cuyos padres no habían cursado una educación universitaria tenían entre un 40 % y un 60 % menos de probabilidades de iniciar unos estudios de grado, y un preocupante 30 % de los estudiantes matriculados abandonaban los estudios superiores sin las competencias de lectura y escritura necesarias para procesar incluso información medianamente compleja.

No es de extrañar por tanto que, con la aparición del virus de la COVID-19 que la Organización Mundial de la Salud declaró emergencia de salud pública de interés internacional en enero de 2020, y posteriormente pandemia el 11 de marzo de 2020, los sistemas de educación superior, aún en frágil recuperación por la crisis financiera mundial de hace poco más de una década, se enfrentaran a una nueva situación grave y persistente. En Inglaterra se publicaron inquietantes titulares en los periódicos, y la *British Broadcasting Corporation* (BBC) anunció que, sin un rescate gubernamental, trece universidades se enfrentaban a una perspectiva muy real de insolvencia (BBC, 2020a). La enseñanza tuvo que pasar a la modalidad en línea debido a las medidas de confinamiento en los diferentes países, y las universidades se vieron obligadas a realizar grandes inversiones en tecnología para que los estudiantes pudieran seguir participando en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, como subrayó una evaluación del estado de la educación superior un año después de la pandemia de la COVID-19, muchas instituciones no tenían suficiente tiempo, ni experiencia, en esta nueva forma de impartir la enseñanza para garantizar el éxito (OCDE, 2021). El repentino cambio a la modalidad en línea repercutió de forma diferente en las distintas áreas disciplinarias, siendo los estudios de artes escénicas, ciencias y tecnología, y los que requieren prácticas profesionales y la observación de la práctica, los más afectados. La capacidad de las universidades para avanzar en los programas de investigación se vio afectada por el cierre de los laboratorios y la imposibilidad prácticamente de colaborar a nivel internacional debido a las severas restricciones de viaje. Las universidades, muchas de las cuales dependían cada vez más de los importantes ingresos de las tasas de los alumnos internacionales, experimentaron una disminución muy importante en la movilidad de estos estudiantes (EUA, 2020; OCDE, 2021), y el *Times Higher Education* informó en febrero de 2021 de que las solicitudes de la Unión Europea a las universidades del Reino Unido habían sufrido un dramático descenso del 40 % (THE, 2021).

Si bien se puede argumentar que los efectos de estas grandes crisis son inevitables, existe una corriente de opinión pública negativa más general y persistente en relación con el papel y el valor de las universidades contemporáneas. A menudo esto

se refleja en titulares negativos en la prensa popular cuando surgen determinadas historias. A modo de ejemplo, y como parece que ocurre cada año, se produce un clamor cuando se publican los resultados de los exámenes y hay mucha prisa por llenar las plazas universitarias, cuando la educación superior, sobre todo en países como el Reino Unido donde el nivel de las tasas de matriculación ha sido rotundamente criticado, no representa una relación calidad-precio (BBC, 2020b). A medida que las influencias del mercado impregnan y moldean el sector, con un aumento en la carga de trabajo por la reducción de costes, un aumento de las expectativas y las demandas de los estudiantes como consumidores, y con lo que a menudo se percibe como amenazas a la libertad de cátedra, los medios de comunicación informan de que los niveles de estrés y mala salud mental entre los académicos están aumentando (*The Guardian*, 2019). Relacionado con esto, los titulares señalan un aumento del número de personal que abandona el sector en el Reino Unido a causa del Brexit (*The Independent*, 2019) y en los Estados Unidos debido a las preocupaciones por las prácticas laborales después de la COVID-19 (*Chronicle of Higher Education*, 2021).

## 2. EL DIAGNÓSTICO DE LA ENFERMEDAD: CONSOLIDACIÓN Y AGITACIÓN

Podemos tener la tentación de pensar que es solo en la prensa popular donde encontramos relatos preocupantes sobre el estado de la educación superior contemporánea, puesto que la prensa utiliza cualquier oportunidad para aprovecharse de una buena historia que vende. Pero esto supondría ignorar un creciente cuerpo de literatura académica y especializada que busca exponer los males percibidos del sector de la educación superior. Ya en la década de 1990, en un sector en el que las universidades eran grandes empresas impulsadas por las fuerzas del mercado, y en el que los márgenes de beneficio eran mucho más importantes que el pensamiento y la búsqueda del conocimiento, la cultura de excelencia se articulaba en la provocadora afirmación de que la universidad estaba en ruinas (Readings, 1997). En 2005, Mary Evans, reflexionando sobre sus experiencias de trabajo en una universidad británica a finales del siglo XX, anunció la muerte del pensamiento y la muerte de la Universidad. Afirmaba que no escribía por el deseo de recordar una época dorada de la educación superior, un sentimiento de nostalgia por una cultura perdida, sino por el temor al futuro, uno en el que «las universidades [son]... instituciones que solo sirven a un amo muy mezquino: el estado burocrático racional» (Evans, 2005, p. 3). Y en 2018, en una penetrante crítica de la incursión de las ideologías del mercado en la educación superior, John Smyth hizo una apasionada defensa del propósito verdaderamente educativo de la universidad en medio de lo que denominó «liderazgo zombi», una cultura que celebra a las estrellas del *rock* académico, y la implacable marcha de la ideología neoliberal (Smyth, 2018).

De diferentes formas, estos relatos sobre la educación superior contemporánea tratan de dar un diagnóstico, es decir, de poner nombre al problema. Algunos señalan la excesiva regulación del sector y la forma en que el control político y financiero de las universidades les ha quitado la autonomía, no solo en relación con la oferta

curricular, sino también con la libertad pedagógica. La presión para aumentar la oferta de estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (asignaturas STEM), con el fin de atender las necesidades de la economía y abordar el déficit de competencias, se ha producido en detrimento de los estudios de arte y humanidades. Esto sugiere un descenso de la capacidad de autonomía de las universidades para gestionar sus asuntos en un régimen de creciente regulación (Ritzen, 2015). Asimismo, se considera que los estudios de grado que requieren la obtención posterior de la cualificación y acreditación profesionales (Medicina, Odontología, Derecho, Ingeniería, Contabilidad y similares) tienen especial valor, y que sus graduados tienen una gran probabilidad de ser contratados. Esto permite a los reguladores y a los gobiernos juzgarlos como estudios con una buena relación calidad-precio. Pero este razonamiento ha dado lugar a cambios más sutiles, e insidiosos, en la percepción del «valor» de los estudios de grado, llevando a lo que se ha denominado la «crisis epistemológica del significado y el valor de las humanidades y las ciencias sociales» (Doidge *et al.*, 2020, p. 1126). Posteriormente, la prensa popular se ha hecho eco de la preocupación de los ministros de gobierno por el hecho de que algunas titulaciones (de artes y humanidades) no contribuyen a mejorar las oportunidades de los estudiantes en la vida (*The Telegraph*, 2020), y se han generalizado las acusaciones de «atontamiento».

Son muchos los síntomas de esta enfermedad. Algunos señalan la preocupación de los altos dirigentes universitarios por la captación y retención de los estudiantes para garantizar las fuentes de ingresos, y el creciente número de formas innovadoras con las que las universidades tratan de superar a sus competidores, llenar las plazas de sus carreras y atraer a los estudiantes internacionales (Lomer *et al.*, 2018). Otros apuntan a lo que a menudo parece una obsesión con la posición en la tabla de clasificación, y con las métricas que impulsan gran parte de la política y la práctica en la educación superior y que «pueden ser utilizadas como un vehículo para la humillación..., causando terror a todos aquellos implicados» (Heffernan y Heffernan, 2018, p. 29). La aparente alineación de la educación superior con el servicio a la economía a través de la producción de graduados altamente cualificados para cubrir el déficit de competencias es, para muchos, otro síntoma de un sector que ha cambiado en lo fundamental en lo que respecta a su finalidad. Este cambio se ve en cómo algunas áreas de enseñanza se han sometido a escrutinio no solo en términos de su relación calidad-precio percibida (Wilkinson y Wilkinson, 2020), sino también en términos de su pertinencia y necesidad (Moran, 2021). Este tipo de cambio, impulsado, al menos en parte, por la presión de los organismos gubernamentales y los reguladores, ha dado lugar a diferentes y mayores exigencias y expectativas de la experiencia en la educación superior (Fulford, 2016a). Todos estos síntomas son, de diferentes maneras, ejemplos de la influencia del mercado y del paso de una economía de mercado a una sociedad de mercado (Sandel, 2016).

### 3. ETIMOLOGÍA: LA AGITACIÓN DE LA MENTE

Al parecer, la universidad tiene problemas. Pero, ¿qué es lo que está en juego al hacer esta afirmación, y qué implica realmente el término inglés que estamos utilizando para problema, «trouble»? Recurrir a la etimología de la lengua que utilizamos a menudo puede ser útil. A veces, provoca una profunda alteración de nuestra comprensión cotidiana de una palabra, y la ruptura abre nuevas formas de pensar y comprender.

La palabra inglesa «trouble», del francés antiguo *truble* o *torble*, tiene una connotación de agitación o perturbación emocional. En el siglo XV, el término «trouble» pasó a estar asociado a una preocupación o un motivo de inquietud y, en la década de 1550, al hecho de tener relaciones desfavorables con las autoridades. Pero su uso en el siglo XIII se refiere específicamente a la «agitación de la mente».<sup>3</sup> Lo que esto nos brinda es una manera muy diferente de entender la relación entre la universidad y la noción de problema. Sugiero que ofrece un cambio radical que da la vuelta a las cosas. Partiendo de este conocimiento etimológico, podemos situar la universidad de forma muy diferente: podemos verla no como una institución *con* problemas, sino más bien como un lugar que *causa* problemas, que agita la mente. En los siguientes párrafos se propondrán tres formas significativas en las que la universidad es un agitador de mentes. Sin embargo, es necesario prestar mucha atención a lo que esta idea sugiere (y, de manera opuesta, a lo que no) para evitar cualquier posible confusión. No hay ningún sentido de que la función de la universidad sea agitar la mente en términos de causar algún tipo de angustia o ansiedad mentales. Más bien se trata de que, al estar expuestos a algo que puede cuestionar profundamente nuestras ideas convencionales o asentadas, nos sentimos movidos, o agitados, a pensar, y a ser, de una manera diferente. Este tipo de exposición (literalmente «ex-posición», es decir, ser sacado de la posición) requiere «la voluntad para entrar... en el juego, liberarse de uno mismo, y ver y pensar de manera diferente» (Vansieleghem y Masschelein 2012, 90). Esta idea cambia radicalmente las relaciones de poder en juego en la universidad contemporánea. Sugiere que la institución de la universidad no es tanto un peón pasivo en un juego económico y político más amplio, y, por tanto, sujeto a los caprichos de la política de cualquier partido político que esté en el poder en un momento dado, sino más bien un actor dinámico en la reconfiguración del pensamiento y la creación y configuración del futuro.

En ciertos aspectos, es fácil ver cómo la educación superior contemporánea está inmersa en la tarea de consolidar (en lugar de agitar, o de perturbar la mente). Mucho de lo que ocurre en términos de la elección del contenido del plan de estudios, los enfoques pedagógicos o los métodos de evaluación (por lo menos en el contexto anglófono) se realiza teniendo en cuenta cómo puntúan los estudiantes su experiencia, y su satisfacción general, en varias encuestas, en particular a través de la encuesta nacional de enorme importancia, la *National Student Survey* (NSS). Las opiniones sobre la satisfacción en la educación superior son indicativas de las formas en que

3. Véase <https://www.etymonline.com/word/trouble>

se ha llegado a replantear la finalidad de la universidad. Esto no quiere decir que la satisfacción de los estudiantes sea, por sí misma, un tema adecuado de discusión en la universidad, sino que la naturaleza rizomática de estas opiniones tiene un efecto asfixiante y destructivo. La búsqueda ciega del prestigio que proporcionan los altos niveles de satisfacción de los estudiantes obstaculiza otros tipos de pensamiento o de conversación; del tipo que inquieta, y que agita o perturba la mente (Fulford, 2013).

La consolidación también está en juego en la manera en que el estudiante mismo se posiciona en la universidad. Podría decirse que existe un riesgo cada vez mayor, al menos en la retórica política, de que el estudiante deje de ser visto principalmente como un académico y un pensador, para pasar a ser un cliente y un consumidor. El estudiante es ahora un consumidor tanto de conocimientos como de experiencias, y puede ejercer sus derechos contractuales en una forma de relación transaccional cada vez más reducida (Fulford, 2020). Lo que sigue a estas formas de consolidación (del pensamiento) es la supresión de lo inesperado. Con razón se habla mucho en la educación superior de las expectativas: los estudiantes tendrán expectativas de su carrera y de su experiencia en la universidad, y las universidades, por su parte, esperarán que los estudiantes tengan un interés genuino en sus estudios y se comprometan con las oportunidades que una educación superior proporciona. Todo esto es, por supuesto, correcto y adecuado, por lo que prescindir de la idea de cumplir con las expectativas en la educación sería inviable, y francamente absurdo. Pero lo que parece faltar en esta discusión es el lugar, no de la expectativa, sino de lo *inesperado* (Fulford, 2016b). Encontrarse con lo inesperado es colocarse en una posición en la que las creencias más sinceras de uno son cuestionadas. El lugar de lo inesperado hace trizas nuestras preciadas teorías y abre espacios de alteridad radical. Y esos espacios son profunda y educativamente inquietantes.

#### 4. LA UNIVERSIDAD COMO ALBOROTADORA

Lo que el debate ha puesto de manifiesto hasta ahora es que, al menos en algunos sentidos, los fundamentos mismos de lo que significa ser *universitas*, una comunidad de maestros y académicos, se han visto profundamente cuestionados por algunos de los imperativos políticos predominantes a los que se ha visto sometida. Pero, en réplica a aquellos que han declarado que la universidad ya está en ruinas, o que han profetizado su muerte inminente, este artículo pretende ejercer una especie de inversión: darle la vuelta a las cosas. No se trata solo de declarar sin fundamento que las cosas no son lo que parecen, que la trayectoria de la institución universitaria no es problemática; eso sería imprudente dado el peso de las pruebas sobre el estado de la educación superior contemporánea. Se trata más bien de afirmar, a partir de las raíces etimológicas de «trouble», que la esencia de la universidad está ineludiblemente ligada a una de sus principales funciones como *alborotadora* o creadora de problemas (*troublemaker*). La universidad es el espacio axiomático para la agitación de las mentes. Pensar de esta manera provoca un cambio muy necesario, pasamos



de hablar de la universidad como si tuviera problemas a mantener una conversación sobre las formas en que puede realizar su propósito como alborotadora.

Para desarrollar la línea de argumentación de que la universidad es axiomática en este sentido, el resto de este artículo discutirá cómo, en virtud del hecho de que es *universitas*, se trata, *ipso facto*, de un lugar para la agitación y la perturbación de las mentes de tres maneras distintas. En primer lugar, la universidad es el lugar donde se crean problemas pedagógicos, es decir, formas de pensamiento y aprendizaje que perturban lo esperado y exigen una respuesta; en segundo lugar, tiene un papel que desempeñar en la creación de problemas políticos, es decir, en el desarrollo de sociedades justas en las que sus ciudadanos puedan prosperar; y, en tercer lugar, es la iniciadora de la creación de problemas personales, es decir, de la apertura de espacios para la transformación del yo.

#### 4.1. *La universidad como alborotadora pedagógica: el ejemplo de la clase magistral*

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un cambio significativo en el pensamiento sobre la pedagogía. La clase magistral, que antaño era el pilar de la educación universitaria, evoca ahora imágenes de aulas congestionadas, pobladas por filas de estudiantes silenciosos, y el zumbido de una voz monótona que resuena sin cesar. Tal vez no haya cambiado mucho desde el famoso grabado de William Hogarth, *Estudiantes en una clase magistral* (1736), que retrata precisamente una escena de este tipo: un profesor de aspecto aburrido que lee de un guion preparado, mientras los estudiantes parecen desconcertados, perplejos, desinteresados, o se limitan a apartar la vista, soñar despiertos o recurrir al parloteo.<sup>4</sup> Es un tópico, sin duda, pero es esta misma imagen parodiada la que ha llevado a pedir que una forma pedagógica como la clase magistral quede obsoleta. Las razones sugeridas para ello son muchas: la clase magistral se ha asociado a formas más pasivas de aprendizaje que requieren poca participación de los que escuchan. Como tal, se ha llegado a considerar una forma de pedagogía pasada de moda, incluso desvalorizada, que resulta ineficaz por su falta de adaptabilidad a los contextos, experiencias, intereses y motivaciones del alumnado. No solo puede no atraer la atención de los alumnos, sino que, lo que es más importante, no puede mantenerla a lo largo de la clase, lo que conduce a una sobrecarga cognitiva y a la posibilidad de que surjan ideas equivocadas que no se cuestionen o no se corrijan. La clase magistral no es, al parecer, atractiva *per se*. Dado que el compromiso es una de las palabras de moda de la educación contemporánea (Fulford, 2017), se trata de un diagnóstico terminal. Quizá solo son la inercia y la familiaridad las que permiten que la clase magistral, al menos en algunas formas, sobreviva.

La base de muchas de las críticas que se hacen a la clase magistral en la universidad contemporánea parece tener su origen en la opinión de que está anclada en un modelo

4. Véase: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/392598?sortBy=Relevance&ft=hogarth+lecture&offst=0&rpp=20&pos=1>

de enseñanza que tiene poca cabida en las instituciones modernas de educación superior. El crítico más destacado de la clase magistral, el físico de Harvard Edward Mazur, incluso se refiere al uso continuado de la clase magistral como «poco ético» (Mazur citado en Bajak, 2014). Pero tal vez la más ácida de estas críticas sea la opinión de Carl Wieman, Nobel de Física y defensor del aprendizaje activo de la Universidad de Stanford, que compara la creencia en el valor de la enseñanza tradicional con la creencia en la sangría en una era de la medicina moderna basada en las pruebas (Buitendijk, 2017). Y este tipo de opiniones ha cobrado mayor fuerza con la llegada de la pandemia de la COVID-19 a principios de 2020 y el cambio concomitante de la mayoría de las universidades a la enseñanza en línea, puesto que los campus de todo el mundo se cerraron para cumplir con los periodos de confinamiento nacional. El obligado paso a incorporar la tecnología digital y las formas innovadoras de pedagogía fue la culminación de un movimiento hacia formas de enseñanza y aprendizaje más ricas a nivel digital (Laudrillard, 2002). Pero incluso antes de la pandemia, y desde principios de la década de 1990, se han producido movimientos posiblemente más significativos a favor de lo que se ha percibido como formas más dialógicas de enseñanza que se unen en torno a la actividad centrada en el alumno o a formas de aprendizaje mediante la resolución de problemas (Cannon y Newble, 2000; Biggs, 2003; Honkimaki *et al.*, 2004).

Los defensores de la clase magistral han sido pocos, pero persistentes a la hora de defender sus potencialidades como componente central de la educación superior. En 2014, Alex Small argumentó que, por encima de cualquier otro enfoque pedagógico, la clase magistral permitía explicar cómo un experto abordaría diferentes tipos de problemas. Su valor, por lo tanto, iba mucho más allá de la capacidad de mera transmisión de hechos (Small, 2014). En 2017, Miya Tokumitsu se propuso dar vida a la moribunda clase magistral por lo que consideraba su valor como desarrolladora de la disciplina de la escucha del experto, una competencia fundamental en el diálogo y el debate públicos. «Las buenas clases magistrales», argumentó, «construyen conocimiento y comunidad, y también modelan la participación cívica crítica» (Tokumitsu, 2017). Los defensores de este tipo de opinión, sin embargo, centran su atención en las competencias que el alumno puede desarrollar al asistir a las clases magistrales (como la forma de abordar un problema o el desarrollo de la capacidad de escucha eficaz). Este tipo de competencias no solo son beneficiosas para el estudio eficaz de la disciplina elegida por el alumno, sino también para un futuro trabajo. Aunque los beneficios del desarrollo de competencias (como la acumulación de conocimientos fácticos) son indudablemente valiosos (y para muchos de los que critican la clase magistral, esto podría ser suficiente para persuadirlos de que se replanteen algo), esta defensa solo funciona a un nivel. Lo que deja fuera es lo ontológico. La clase magistral, lejos de ser un sofocante espacio de aburrimiento, de desentendimiento, o simplemente de traspaso cotidiano de información, es un espacio donde pueden tener lugar las posibilidades de transformación del yo.

Esta afirmación se basa en una visión profundamente diferente de la clase magistral, que considera su función principal como una forma de dirigirse. No

en el sentido de: «Me dirijo a usted para contarle esto, para que tenga la misma información que tengo yo», sino más bien de «Me dirijo a usted para hacerle saber cómo veo el mundo; ¿también lo ve así, o de qué forma diferente lo percibe?». En esta idea de dirigirse entran en juego dos cosas: la primera, la noción de dirigirse como invitación y demanda; la segunda, la de dirigirse como encuentro. Se trata de ver la clase magistral como un espacio radical, no de difusión, sino de una forma especial de encuentro humano en el que tanto los que se dirigen, como los que son interpelados, se abren a las posibilidades de un tipo de transformación que se asemeja a una educación del yo. Ser interpelado es estar sujeto tanto a la invitación *como* a la demanda; es ser llamado a rendir cuentas y a responder a la demanda de una respuesta. Y es este tipo de invitación lo que perturba, lo que agita la mente a la hora de enmarcar tal respuesta. La invitación (al acuerdo, a ofrecer una postura contraria, a rechazar la demanda) conlleva una forma de «encuentro», del tipo que hace justicia a las ricas trazas etimológicas de esta palabra a partir de las ideas de un encuentro entre adversarios. El tipo de encuentro con las ideas que se inicia al dirigirse el profesor es uno en que, en su desafío a nuestras ideas preconcebidas, nuestra sabiduría recibida y nuestras ideas y teorías máspreciadas, perturba la mente y demanda nuestra respuesta. Para el profesor, sensible a las formas en que puede alimentar dichas oportunidades de encuentro, y tanto para el alumno como para el profesor, receptivos a las demandas que tales encuentros conllevan, la clase magistral es únicamente una de las formas pedagógicas que abren tales posibilidades.

Podemos encontrar un ejemplo muy evocador de dicha invitación y lo encuentro en la novela estadounidense de 1965, *Stoner*, de John Williams. Este clásico cuenta la historia de William Stoner, enviado en 1910 a estudiar Agricultura a la Universidad de Misuri después de haber vivido casi en la pobreza en la granja de sus padres. Como estudiante de primer año, Stoner tiene que cursar la asignatura de Literatura inglesa. Apenas tiene dificultades con el trabajo en sus clases principales de Química de suelos, pero las clases magistrales de Literatura le parecen desconcertantes, sobre todo la del «Soneto 73» de Shakespeare. Estas clases, como escribió William, le perturbaban e inquietaban como nada lo había hecho antes. En una poderosa escena, el profesor de Stoner, Archer Sloane, se dirige directamente a él durante la clase magistral sobre Shakespeare:

«Señor Stoner, ¿qué quiere decir el soneto?». Stoner tragó y trató de abrir la boca. «Es un soneto, señor Stoner», dijo Sloane con sequedad, «una composición poética de catorce versos, que sigue ciertas pautas que estoy seguro habrá usted memorizado»...Miró a Stoner durante un momento más...Los ojos de Sloane regresaron a William Stoner y dijo secamente: «El señor Shakespeare le habla a través de trescientos años, señor Stoner, ¿le escucha?»...«¿Qué le comunica, señor Stoner? ¿Qué quiere decir el soneto?»...Los ojos de Stoner se elevaron lentamente y sin convicción...«Quiere decir», dijo, [...] y no pudo terminar lo que había empezado». (Williams, 1965/2012, p. 12).

En esta escena tan cotidiana de una clase magistral que podría haberse reproducido en cualquier universidad de las primeras décadas del siglo XX, ocurría algo más. No

se trataba de una simple sesión de preguntas y respuestas, ni de un profesor que se burla de su alumno. Era más bien un momento de encuentro decisivo no solo entre Sloane y Stoner, o quizás entre posibles interpretaciones diferentes del soneto, sino de Stoner consigo mismo. El filósofo Stanley Cavell escribe sobre estos momentos de encuentro, marcados por las ideas de apelación y la demanda de una respuesta, en términos de lo que él denomina «expresión apasionada» (Cavell, 2005, p. 185).<sup>5</sup> Para Cavell, una expresión apasionada es una invitación a una forma de intercambio, en la que un interlocutor invoca o provoca las palabras de otro. Sloane invita a Stoner a involucrarse en el significado del soneto. Pero, en la absoluta normalidad de este intercambio, están en juego preocupaciones mucho más importantes: La respuesta emocional de Stoner a los sentimientos expresados en el soneto, su relación con la asignatura de Literatura y, por lo que sabemos a medida que se desarrolla la trama, el curso de los estudios académicos de Stoner y su propia vida. Todo esto se inicia a partir del momento de la turbación: la agitación de la mente de Stoner que invoca la invitación a la expresión apasionada o al intercambio (para decir cómo ve él el mundo). El momento de la turbación de la mente es la apertura de las posibilidades para la transformación, o la educación (en el sentido de *e-ducere* una dirección) del yo.

#### 4.2. *La universidad como alborotadora política: repensar el concepto de «universidad cívica»*

Las universidades existen en un panorama político al que están ineludiblemente ligadas. El discurso público sobre asuntos tan diversos como la movilidad social, la igualdad de oportunidades, la ocupación juvenil, la regeneración regional, las necesidades de cualificación de los empresarios y el crecimiento económico y la prosperidad afecta de alguna manera al papel y al crecimiento del sector universitario. A medida que el poder político se mueve entre la díada izquierda-derecha con cada elección, el destino de la universidad parece estar relacionado con la medida en que se la considera un agente de cambio de confianza o un sector inconformista con necesidad de una gestión y una regulación cuidadosas. En el tumulto político que suele producirse cuando se debate la política de educación superior, las universidades no son ajenas a los intentos de reforzar su posición y asegurar su futuro. En su *Manifesto for Resistance* de 2011, Michael Bailey y Des Freedman esbozan el tipo de demandas que se hacen a las universidades en el ámbito político, y los modos de resistencia que tienen las universidades en respuesta a los gobernantes. Se critica a las universidades por una serie de prácticas: la precariedad de algunos contratos académicos, su cuestionable compromiso con la libertad de cátedra, la externalización de los servicios universitarios y su inadecuada respuesta a la crisis de salud mental de los estudiantes y a la preocupación por la carga de trabajo

5. Cavell desarrolla la noción de la expresión apasionada en respuesta a la teoría de los actos del habla de John Austin, y a la idea del enunciado performativo. Para un estudio más completo de los fundamentos de la idea de Cavell sobre el enunciado performativo, véase Fulford y Mahon (2020).

y el bienestar del personal. Las universidades, por su parte, se resisten a las incesantes presiones políticas para gestionar la captación de estudiantes a través de mecanismos de financiación, para «medir» la calidad de la oferta a través de métricas simplistas y para ejercer un control indebido sobre la oferta curricular. Pero las universidades rara vez perturban a la élite política de manera significativa. Esto sugiere de nuevo una forma de consolidación, más que de agitación o perturbación. Las universidades hacen un gran esfuerzo por evitar cualquier tipo de atención mediática que pueda afectar de forma negativa a su marca y, proporcionalmente, a su captación de estudiantes o a su posición en la tabla de clasificación (Downes, 2017). Por el contrario, se esfuerzan por dar la imagen más positiva de sí mismas, resaltando sus éxitos y su compromiso con las causas dignas y las campañas nacionales destacadas. De este modo, las universidades demuestran que son instituciones que están en el centro de sus comunidades, que comparten sus preocupaciones y que las apoyan.

Lo que significa ser *universitas*, entonces, es ser una comunidad (de maestros y académicos) dentro de una comunidad más amplia: una *polis*. La forma en que esto se lleva a cabo a menudo representa una comprensión particular de la universidad cívica, en la que la institución es un donante o un benefactor para la comunidad local. Las universidades permiten que las comunidades locales hagan uso de sus instalaciones sin ningún coste o a un coste reducido. El público puede acceder a las piscinas y a los gimnasios fuera del horario en que son utilizados dentro de los programas académicos. Las universidades permiten que los grupos de deporte comunitarios utilicen sus campos deportivos al aire libre. Con frecuencia se invita a grupos escolares a los campus para que puedan acceder a los espacios de artes escénicas o a los laboratorios. Y los espacios verdes y recreativos de la universidad están abiertos para el disfrute de todos. Estas formas de abrir el campus a un público más amplio son sin duda beneficiosas. Ayudan a desmitificar la universidad para aquellos que no están familiarizados con sus funciones, son una forma de apoyar la aspiración a la educación superior de los estudiantes potenciales desfavorecidos y no tradicionales y pueden contribuir a persuadir al público sobre el valor de los impuestos para apoyar al sector de la educación superior.

A pesar de todas estas respetables medidas para iniciar y mantener las relaciones con la comunidad, estas iniciativas solo representan una escasa comprensión de la universidad cívica. Por ello, algunos han argumentado que es necesario un cambio significativo para pasar de la percepción de la universidad como un bien exclusivamente económico a una concepción más rica de su papel en la sociedad (Sandel, 2016). En su apoyo a la obra de Goddard *et al.* (2016) *The Civic University*, John Brewer escribe:

Las universidades deben replantearse lo que significa ser una universidad pública en el siglo XXI, en parte por la pérdida de financiación y función pública, pero también porque deben mostrarse relevantes ante los desafíos mundiales que amenazan el futuro de la humanidad.

Esta afirmación supone un reto importante para que las universidades reimaginen su compromiso cívico y lo que está en juego con la idea de la universidad como un bien público. Adoptar este cambio de mentalidad es también ser consciente de las implicaciones que conlleva. Como Brewer continúa:

Esta reformulación de una antigua idea, la universidad cívica, nos reta a garantizar que, a través de la enseñanza y el compromiso cívico, las administraciones universitarias, el personal y los estudiantes sitúen a las universidades en el centro del nexo local-regional-global, trabajando en los tres niveles para marcar la diferencia. El concepto cívico es tanto una declaración de valores como una nueva forma de organizar la educación superior; se trata de animar a las universidades a tener alma.

Lo que Brewer parece defender aquí es una idea de la universidad cívica entendida en sentido amplio. Parece posicionar la universidad menos como un compromiso público que «hace» o que demuestra un espíritu público, y más como un entendimiento de lo que significa «vivir éticamente y actuar políticamente» juntos en comunidad (Brewer, 2013, p. 2). Esta visión de la universidad cívica se apoya en un enfoque radicalmente distinto de la forma en que la universidad habla, no solo de sí misma, sino también con las comunidades, y en el ámbito político. Las universidades son muy eficaces en la autopromoción y el posicionamiento. Esta gestión es responsabilidad de las crecientes funciones administrativas a través de los departamentos de comunicación y relaciones exteriores. Estos protegen con vehemencia su marca y sus eslóganes para enviar solo los mensajes más positivos al público. Se trata de un gran negocio, y hay mucho en juego:

Otra manifestación de la gestión universitaria dirigida hacia los negocios es el despliegue del lenguaje empresarial para hacer notar su diferenciación en el mercado. Buscan la «diferenciación en el mercado y del producto» por medio de puntos de venta únicos (USP, por sus siglas en inglés), la marca corporativa, las «promesas de la marca», los «eslóganes», las declaraciones sobre su misión, las «carteras en sintonía con el mercado», las «propuestas de valor», los logotipos y las becas. Según un consultor de gestión especializado en marca corporativa universitaria, el objetivo es hacer que las universidades «destaquen de forma tangible» (Brewer, 2013, p. 103).

Este tipo de enfoques constituye otra iteración de la consolidación cada vez más característica del sector de la educación superior: evitar cualquier tipo de problema, como titulares inquietantes, asociación a ideas perturbadoras o atracción de «mala prensa». Por supuesto, gran parte de esto es simplemente una buena práctica empresarial, y las universidades *son* grandes empresas. Pero entender la universidad cívica en profundidad es entender sus relaciones políticas de otra manera. Brewer habla de la necesidad de «una revolución en las relaciones entre el gobierno y la comunidad de investigación social», pero aquí solo piensa en la agenda de impacto de la investigación y en la necesidad de que la investigación social en las universidades ayude a determinar qué funciona, y por qué, y por tanto qué tipos de iniciativas políticas tienen más probabilidades de ser eficaces. Pero es al darse cuenta y actuar sobre lo que está en juego en su «civismo» como

valor fundamental, y su fuerza como bien público, cuando la universidad se convierte en una alborotadora política. En este sentido, busca menos proteger su reputación a través de ingeniosas campañas de *marketing* y la estricta regulación de sus prácticas de comunicación, y más a través de la forma en que trata de comprometerse con la esfera política para abordar los desafíos globales de la humanidad.

Podemos recurrir de nuevo a Cavell para pensar en cómo podría llevarse a cabo dicho compromiso. Como hemos visto, su noción de la expresión apasionada está marcada por las ideas de invitación, demanda y respuesta. Para Cavell, la invitación al diálogo sobre temas de interés común se hace sin conocer sus efectos: si la invitación será aceptada, pospuesta o rechazada, y cuáles podrían ser las consecuencias de ello. La invitación a la expresión apasionada (con las comunidades o con los gobiernos) es, por tanto, intrínsecamente arriesgada. De hecho, Cavell escribe que, en el momento de la expresión apasionada, «me hago vulnerable a tu reprimenda» (2005, p. 185), y que cada ocasión de esta expresión «arriesga, si no cuesta, sangre» (2005, p. 187). Esto dista mucho de la tendencia de las universidades a gestionar sus comunicaciones (públicas) y a minimizar los riesgos. Pero es en la aceptación de este riesgo, en la invitación al diálogo y en la demanda de una respuesta donde las universidades hacen realidad sus reclamaciones cívicas. No se trata de que las universidades *causen* problemas en el sentido de participar en el debate político solamente para perturbar, para privilegiar a ciertas posiciones, para explotar su acceso privilegiado a los organismos poderosos para ejercer el poder o para sofocar el discurso de otro. De hecho, Cavell llama a este tipo de enfoques «oratoria política» o «discurso del odio» (2005, p. 182). Se trata más bien de la perturbación, o tal vez de la inquietud y el trastorno, de ideas, políticas, prácticas o comportamientos que amenazan las posibilidades de que vivamos bien y progreseemos juntos. Esto sitúa a la universidad en una posición muy diferente: no como una institución que, en virtud de tener una política de relaciones exteriores, demuestra algún tipo de compromiso con la comunidad, sino más bien como creadora de comunidad, de la *polis*. Una forma muy práctica de expresar este tipo de compromiso puede ser el modo en que la universidad se relaciona con el público a través de su investigación. La investigación se hace con frecuencia *para* las comunidades, pero menos a menudo *con* ellas para que vean los beneficios tangibles de la participación. Una práctica de la investigación más rica y radicalmente más democrática consistiría en situar a la comunidad en el centro de los procesos de investigación: en los comités de ética de las universidades, en los comités de financiación, en los equipos de investigación y como participantes clave en la revisión por pares de los resultados de la investigación.<sup>6</sup> No se

6. La inclusión de la comunidad en las prácticas de publicación académica se ve en el enfoque original de *The Public Philosophy Journal* y su lema «La beca formada por el público». Lo indican en su página web: «The Public Philosophy Journal (PPJ) busca hacer filosofía con el público mediante la creación de un espacio inclusivo en el que las voces de la comunidad sean reconocidas, escuchadas y apoyadas como vitales para las prácticas de la filosofía pública. Publicamos trabajos que han sido sometidos a la revisión por pares formativa, nuestro innovador proceso de revisión diseñado para fomentar el compañerismo y la colaboración». Véase: <https://publicphilosophyjournal.org/>

trataría de un mero ejercicio de relaciones públicas, sino de una poderosa expresión de la relación de la universidad con las diferentes comunidades, y un medio demostrable de amplificar sus voces. Al expresarnos conjuntamente de esta manera, al hablar con pasión, como dice Cavell, «declaramos nuestra posición» con los demás y «nos jugamos nuestro futuro juntos» (2005, p. 185).

#### 4.3. *La universidad como alborotadora de las personas*

Los objetivos de la educación superior, así como la naturaleza y la finalidad de las universidades, parecen resistirse a cualquier consolidación definitiva. Sin embargo, en las últimas décadas, los debates sobre la futura orientación del sector universitario se han centrado en las necesidades de cualificación de las economías modernas y posindustriales. Esto ha dado lugar a un cambio distinguible en la oferta de las universidades, con una fuerte dirección y apoyo de los gobiernos, para atender esa necesidad. Y con la llegada de las tasas de matriculación para la educación superior, los estudiantes eligen cada vez más estudios con rutas claramente definidas hacia determinadas ocupaciones profesionales (Kaye y Bates, 2016). Estos cambios han resultado en una preocupación por el contenido, y por los conocimientos, competencias y cualidades que los graduados deben adquirir para tener éxito en el lugar de trabajo o en los estudios posteriores. Los conocimientos propositivos, en términos de «saber que», y los conocimientos prácticos, son fundamentales en las carreras universitarias. Se recogen en las listas de contenidos orientativos de los planes de estudio y se reafirman en los resultados del aprendizaje. En el caso de las carreras que requieren una acreditación profesional adicional (Educación, Contabilidad, Medicina y similares), los organismos profesionales, estatutarios y reguladores determinan el contenido de los programas de grado que deben impartirse y evaluarse. En 2019, por ejemplo, el Ministerio de Educación de Inglaterra publicó su *Initial Teacher Training Core Content Framework* [Marco de contenidos básicos de la formación inicial del profesorado] (DfE, 2019) que establece una secuencia coherente de contenidos para los profesores en formación en las universidades que les permitirá tener éxito como profesionales en el aula, describiéndolo como una «habilitación mínima» para todos los profesores en formación.<sup>7</sup> Este enfoque en la adquisición y el aseguramiento del conocimiento propositivo trae a la mente el modelo de «educación bancaria» de Freire (1970) y la famosa estatua *Fons Sapientiae* en Lovaina, Bélgica, que con frecuencia se cree que representa el «vertido» de conocimientos.<sup>8</sup>

7. Véase <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>

8. Véase [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%2Fons\\_Sapientiae%22\\_in\\_Leuven.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%2Fons_Sapientiae%22_in_Leuven.JPG) Inaugurada en 1976, esta estatua del conocimiento puede ser una representación de la vida estudiantil y fue encargada en memoria del 550 aniversario de la Universidad de Lovaina.



Hay algo únicamente parcial en este relato de la finalidad de la universidad. Volvamos en este punto a la novela de John Williams, *Stoner*. Ya hemos visto cómo las clases de Literatura de Archer Sloane perturbaban e inquietaban a Stoner. En los siguientes párrafos, quiero sugerir que este incidente es ilustrativo de un propósito mucho más amplio de la educación superior como alborotadora de las personas. A medida que se desarrolla la trama de la novela, se hace evidente que la única clase magistral que Williams describe con una prosa tan evocadora no debe tomarse como una referencia pasajera al tipo de vida que llevaba Stoner como estudiante de primer año en la Universidad de Misuri. Por el contrario, la reacción de Stoner a la clase magistral es un momento de transformación. Algo le estaba pasando a Stoner. Mientras se apresuraba para llegar a su siguiente clase (Química de suelos), recordó una reacción muy diferente: una sensación de monotonía. Pero su recuerdo de la clase de Literatura despertó algo en él; «Tomó conciencia de sí mismo como nunca antes» (p. 13). Para Stoner, la universidad era provocadora; le hacía pensar, le daba pie a la reflexión. En el sentido del término alemán, *Denkanstoß*, era el impulso provocador. Pero en la idea de la universidad como provocadora, como alborotadora de las personas, no debemos ver la provocación al pensamiento únicamente como un ejercicio intelectual, sino como el inicio de un momento transformador. Para Stoner, las implicaciones de ese momento fueron significativas. Sus planes de graduarse, y de volver a la granja de sus padres, se vieron profundamente cuestionados. Si avanzamos unas páginas en la novela de Williams, encontramos a Stoner reunido de nuevo con Archer Sloane, esta vez en su despacho:

Sloane dio unos golpecitos sobre los papeles de su escritorio. «Su expediente me ha informado de que proviene usted de una comunidad granjera. ¿He de entender que sus padres son granjeros?». Stoner asintió.

«¿Y pretende regresar a la granja una vez se haya licenciado aquí?».

«No, señor», dijo Stoner, y la determinación de su voz le sorprendió. Pensó con cierto asombro en la decisión que había tomado de repente. (Williams, 1965/2012, p. 18).

En esta escena, que recuerda a la de unas páginas antes, Stoner vuelve a quedarse sin palabras. Sloane le informa de sus notas y le pregunta qué va a hacer si no vuelve a la granja. De nuevo, Stoner es incapaz de responder. Y es en este momento cuando las palabras de Sloane acuden a él una vez más para inquietarlo y perturbarlo:

«¿Pero no lo sabe, señor Stoner?», preguntó Sloane. «¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor».

De repente Sloane parecía muy distante y los muros del despacho se alejaron. Stoner se sentía suspendido en el aire y oyó su voz preguntar: «¿Está seguro?».

«Estoy seguro», dijo Sloane suavemente.

«¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar seguro?».

«Es amor, señor Stoner», dijo Sloane jovial. «Usted está enamorado. Así de sencillo». (Williams 1965/2012, p. 19).

En las páginas restantes de la novela, vemos los resultados de estas interacciones entre Stoner y Sloane. Su relación nunca es fácil, pero esa no es la cuestión. Sloane es el provocador, que hace pensar a Stoner y perturba sus planes. Que esas interacciones fueron momentos que abrieron posibilidades de transformación se ve en cómo Stoner cambia su especialidad a Literatura inglesa, cómo se forja una carrera académica, cómo escribe sobre el Renacimiento inglés y estudia las influencias clásicas y medievales del latín en esa área y cómo, en su lecho de muerte, llega a comprender la trascendencia de la transformación que había experimentado:

Había suavidad a su alrededor y lasitud creciente en sus extremidades. El sentido de su propia identidad le llegó con fuerza repentina y sintió su poder. Era él mismo y sabía lo que había sido. (Williams 1965/2012, p. 288).

Experimentar una transformación es también vivir una especie de crisis, no en el sentido de calamidad o catástrofe, sino más bien (siguiendo las raíces etimológicas del griego *krisis*), en el sentido de llegar a un punto de inflexión, en el que hay que tomar una decisión. Al igual que los pájaros del célebre *Walden* de Thoreau, cuya temporada de muda describe como una «crisis», nuestra transformación humana se inicia a partir de los momentos en los que somos más vulnerables: «Nuestra época de muda, como la de los animales de pluma, ha de representar una fase crítica de nuestras vidas» (Thoreau 1854/1999, p. 23). Entender la universidad como alborotadora de las personas es reconocer su papel en la apertura de espacios de *krisis* para los estudiantes. Esto puede ocurrir de varias maneras: pedagógicamente (como vimos con Stoner en la clase magistral de Sloane) o simplemente en las interacciones cotidianas entre los estudiantes y sus profesores (como vimos en la conversación posterior de Sloane con su alumno). En ninguno de estos ejemplos hay una sensación de gran dramatismo; no se da la situación calamitosa que la idea de crisis podría sugerir en un principio. En cambio, lo característico de los encuentros entre el alumno y el profesor es que hay simplemente una sensación de desorientación que provoca la perturbación.

Este tipo de desorientación puede pensarse desde un punto de vista ontológico, como algo central para pensar en nuestra condición humana, pero crucialmente también para las ideas de lo que significa ser educado en la universidad, para su papel como alborotadora de las personas. Lo que está en juego aquí es nuestro pensamiento sobre la universidad como un lugar que alimenta un sentido de falta de arraigo a la tierra o de falta de hogar. Esto parece paradójico en una cultura de la educación superior que privilegia la obtención y demostración de determinados resultados de aprendizaje. Hay algo más radical aquí que el mero hecho de animar a los estudiantes a reconocer la naturaleza provisional del conocimiento en sus respectivas disciplinas; se trata más bien de que, como alborotadora de las personas, la universidad sea un lugar de inquietud radical. Esto tiene una fuerte conexión con la idea de Thoreau, en su famoso ensayo *Caminar*, de pasear, de estar *sans terre* (1862/2006), pero también con la idea de Heidegger (1962) de *das Unheimliche*, de no estar (eternamente) en casa. Reconocer el papel de la universidad como alborotadora es concebirla como un espacio para el

tipo de pensamiento (perturbador) que se resiste al impulso del conocimiento; como un lugar que constituye el espacio para la interrupción de los marcos existentes de nuestro pensamiento. Solo cuando nos agitamos de este modo es cuando, en palabras de Thoreau, «llegamos a saber cómo estamos en el... mundo» (1854/1999, p. 142).

## 5. LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA COMO INSTITUCIÓN PROBLEMÁTICA

Para muchos de los que trabajan en ella, la universidad puede parecer a veces un lugar problemático. Este tipo de problemas está lejos de la agitación positiva de la mente que este artículo ha expuesto. Es problemática en otro sentido, ya que provoca una especie de malestar que bloquea las posibilidades de transformación tanto de los alumnos como de los profesores. La cultura que un sector cada vez más regulado ha generado en muchas instituciones lleva a muchos a preguntarse cómo vivir como académicos cuando parece haber amenazas siempre constantes a la libertad e integridad académicas. Ante las diversas formas de precariedad de los académicos, ¿sigue teniendo sentido hablar de espacios para la disconformidad, y qué tipo de vulnerabilidades se exponen a través de dicha disconformidad?

En 2013, Gary Rolfe esbozó una respuesta a la «universidad arruinada». Afirmó que la universidad estaba en peligro debido a la fuerza de discursos como la economía del conocimiento y la idea de la «universidad de excelencia». Para Rolfe, estos discursos han dejado a la universidad «desprovista de cualquier función reguladora crítica y ha permitido a los administradores y burócratas llevar a cabo su corporatización, y por tanto su pérdida, en nombre de la excelencia y la eficiencia» (2013, p. 34). ¿Qué esperanza hay, entonces, ante esta situación? En lugar de hablar de redención o de reconstruir la universidad a partir de las ruinas, Rolfe adopta la idea heideggeriana de convivir con la situación actual. Escribe sobre la idea de una «universidad dentro de la Universidad», refiriéndose a una «*Paraversidad* que discurre de forma invisible o inadvertida junto a la universidad de la excelencia y en paralelo a ella» (2013, p. 35), y que ocupa «un espacio virtual en el que puede producirse el disentimiento» (*ibid.*).

El concepto de *Paraversidad* de Rolfe es problemático en varios sentidos. En primer lugar, describe sin reparos la *Paraversidad* como «una red... clandestina» (p. 44). Esto sugiere una especie de invisibilidad y, en palabras de Rolfe, una especie de grupos orgánicos, desapercibidos y no jerárquicos que trabajan en contra de la institución existente. De hecho, afirma que «para los que trabajan fuera de ella, la paraversidad sería casi invisible... [sin] ningún signo externo evidente de su existencia» (pp. 44-45). Tales ideas tratan la universidad como un «otro» ajeno y fuerzan una separación profundamente inútil que cierra las posibilidades de diálogo. Hay aquí líneas de conexión con el pensamiento del filósofo existencialista francés, Gabriel Marcel, cuando escribe sobre lo que está en juego en nuestra disponibilidad (*disponibilité*) hacia el otro. En el contexto de la idea de la *paraversidad*, donde nos volvemos invisibles para los que son otros para nosotros, podríamos considerar lo que propone Marcel:

Lo relevante, más bien, es el acto por el cual me expongo al otro en lugar de protegerme de él, lo que lo hace penetrable para mí al mismo tiempo que yo me vuelvo penetrable para él (Marcel, 1964, p. 36).

En segundo lugar, la idea de Rolfe de la *Paraversidad* no busca cambiar la universidad de excelencia *per se*; más bien, al llevar la crítica radical a la clandestinidad, permite que la universidad (en ruinas o no) permanezca. Esto no contribuye a la realización de la idea de la *universitas* como comunidad de maestros y académicos. Como comunidad, y recurriendo a la etimología del término latino *com-munus* (donde *munus* significa la carga que compartimos), tenemos el sentido de la comunidad que se realiza en el desafío de vivir con otros que pueden ser radicalmente diferentes a nosotros.

Con todo, a pesar de los calamitosos relatos sobre la universidad contemporánea, hay esperanza. No se trata de promesas vacías de un cambio cultural a gran escala en el sector, ni de un retorno a una época dorada de la universidad (si es que alguna vez existió tal época), ni siquiera de movimientos clandestinos que buscan subvertir los discursos políticos y normativos dominantes, por muy repugnantes que sean. La esperanza de transformación a través de las formas de agitación pedagógica, política y personal radica, en cambio, en ser *universitas*: en estar unos con otros como una comunidad de maestros y académicos. No hay nada excepcional en esto; se trata de las conversaciones más cotidianas entre estudiantes y profesores que tienen poderosos efectos perlocutivos. *Stoner*, de Williams, nos lo demuestra. El protagonista de la novela, el joven de primer año, se siente turbado e inquieto por las preguntas sumamente corrientes que se plantean al final de una clase magistral. Toda la trayectoria de su vida (académica) se ve alterada por una conversación banal sobre sus planes tras graduarse que tiene efectos extraordinarios. Es esta misma rutina de la conversación la que marca la idea de Cavell sobre la expresión apasionada. El filósofo utilizó los siguientes ejemplos: «Me aburro», y de la ópera de Bizet, *Carmen*, las palabras de don José, «Carmen, te quiero». En estas palabras, a pesar de su aparente sencillez, se encuentra la invitación y la demanda de una respuesta que es a la vez perfectamente razonable para el contexto y, sin embargo, por su fuerza, profundamente perturbadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, M., & Freedman, D. (2011). *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*. Pluto Press.
- Bajak, A. (2014, May 12). Lectures aren't just boring, they're ineffective, too, study finds. <https://www.sciencemag.org/news/2014/05/lecturesarent-just-boring-theyre-ineffective-too-study-finds>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition. Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Brewer, J. D. (2013). *The Public Value of the Social Sciences: An Interpretative Essay*. Bloomsbury.
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020a). *Coronavirus: 13 UK universities 'could go bust without bailout'*. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-53280965>
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020b). *More students say university not value for money*. <https://www.bbc.co.uk/news/education-52999315>

- Buitendijk, S. (2017). Lectures: As archaic as bloodletting in an era of modern medicine. *Times Higher Education*, March 19. <https://www.timeshighereducation.com/blog/lectures-as-archaic-as-bloodletting-in-era-of-modern-medicine>
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A Guide to Improving Teaching Methods: A Handbook for Teachers in University and College*. Kogan Page.
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the Day after Tomorrow*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Chronicle of Higher Education (2021). *A major exodus: Inflexible remote-work policies could bring major staff turnover*. <https://www.chronicle.com/article/a-mass-exodus-inflexible-remote-work-policies-may-bring-major-staff-turnover-for-colleges>
- DfE – Department for Education, (2019). *ITT Core Content Framework DFE-00015-2019*. Department for Education.
- Doidge, S., Doyle, J., & Hogan, T. (2020). The University in the Global Age: Reconceptualising the Humanities and Social Sciences for the Twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 52(11), 1126-1138. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1752186>
- Downes, M. (2017). University Scandal, Reputation and Governance. *International Journal of Academic Integrity* 13(8). <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0019-0>
- European University Association (EUA) (2020). *Briefing: European Higher Education in the Covid 19 Crisis*. EUA.
- Evans, M. (2005). *Killing Thinking; The Death of the Universities*. Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. Penguin Books.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, Settlement and Exposition: Conversation and the University Tutorial. *Ethics and Education*, 8(2), 114-122.
- Fulford, A., (2016a). (Mis)-Understanding the Student Experience. PES Yearbook 2016.
- Fulford, A. (2016b). Education: Expectation and the Unexpected. *Studies in Philosophy and Education*, 35(4), 415-425.
- Fulford, A. (2017). Refusal and Disowning Knowledge: Re-Thinking Disengagement in Higher Education. *Ethics and Education*, 12(1), 105-115.
- Fulford, A. (2020). Contracting with students: Re-thinking Higher Education as Invitation to Treat. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 63-74.
- Fulford, A., & Mahon, A. (2020). A Philosophical Defence of the University Lecture. *Oxford Review of Education*, 36(3), 363-374.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.) (2016). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar Publishing.
- Guardian (2019). "It's cut-throat": Half of UK academics stressed and 40 % thinking of leaving <https://www.theguardian.com/education/2019/may/21/cut-throat-half-academics-stressed-thinking-leaving>
- Heffernan, T. A., & Heffernan, A. (2018). Language Games: University Responses to Ranking Metrics. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 29-39. <https://doi.org/10.1111/hequ.12139>
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Trans. J. Macquarrie and E. Robinson. Blackwell.
- Honkimaki, S., Tynjala, P., & Valkonen, S. (2004). University Students' Study Orientations, Learning Experiences and Study Success in Innovative Courses. *Studies in Higher Education*, 29(4), 431-449. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236353>

- Independent (2019). Thousands of EU academics left posts at leading British universities after Brexit vote. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/brexit-eu-academics-university-no-deal-professors-a9047616.html>
- Kaye, L., & Bates, E. A. (2016). The Impact of Higher Fees on Psychology Students' Reasons for Attending University. *Journal of Further and Higher Education* 41(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117597>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching*. 2nd Edition. Routledge Falmer.
- Lomer, S., Papatsiba, V., & Naidoo, R. (2018). Constructing a National Higher Education Brand for the UK: Positional Competition and Promised Capitals. *Studies in Higher Education*, 43(1), 134-153. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>
- Marcel, G. (1964). *Creative Fidelity*. Trans Robert Rosthal. Fordham University Press.
- Moran, J. (2021). To the Anxious Humanities Scholar. *Critical Quarterly*, 63(2), 4-23. <https://doi.org/10.1111/crq.12608>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2021). *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*. OECD Publishing.
- Pruvot, E. B., Estermann, T., & Stoyanova, H. (2021). *Public Funding Observatory Report 2020/2021, Part 2*. EUA.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Ritzen, J. (2015). *European Universities during the Crisis: A Public Policy Perspective, with a Brief Excursion to the US*. IZA Policy Paper 107. IZA.
- Rolfe, G. (2013). *The University in Dissent: Scholarship in the Corporate University*. Routledge.
- Sandel, M. (2016). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Allen Lane.
- Small, A. (2014). In Defense of the Lecture. <https://www.chronicle.com/article/in-defense-of-the-lecture/>
- Smyth, J. (2018). *The Toxic University: Zombie Leadership, Academic Rock Stars and Neoliberal Ideology*. Palgrave Macmillan.
- Telegraph (2020). 'Dumbed down' university courses unfair to students. <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/07/02/dumbed-university-courses-unfair-students-says-minister/>
- Thoreau, H. D. (1854/1999). *Walden*. Oxford University Press.
- Thoreau, H. D. (1862/2006). *Walking*. Cosmo.
- Times Higher Education (THE) (2021). EU applications to UK universities plummet by 40 per cent. <https://www.timeshighereducation.com/news/eu-applications-uk-universities-plummet-40per-cent>
- Tokumistu, M. (2017). Long Live the Lecture! <https://www.chronicle.com/article/long-live-the-lecture/>
- Vansielegheem, N., & Masschelein, J. (2012). Education as Invitation to Speak: On the Teacher Who does Not Speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 85-99.
- Wilkinson, L. C., & Wilkinson, M. D. (2020). Value for Money and the Commodification of Higher Education: Front-line Narratives. *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1819226>
- Williams, J. (1965/2012). *Stoner*. Vintage Books.