

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PÚBLICO: UN ANÁLISIS A PARTIR DE DOS DEBATES EN TORNO AL PRAGMATISMO

*The university as a public space: an analysis departing
from two debates about pragmatism*

GONZALO JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid

VICENT GOZÁLVEZ
Universidad de Valencia

Este artículo se enmarca dentro de la reflexión acerca de los fines y el sentido de la universidad en la actualidad. Para ello, sitúa el análisis en clave de continuidad o discontinuidad de la universidad con el mundo, a partir de dos de los principales debates de la historia contemporánea en torno a la universidad y la educación, que confluyen en la figura central del pragmatismo pedagógico. Se trata del debate que mantuvieron Robert M. Hutchins y John Dewey en los años treinta del siglo pasado y de la crítica que hizo algo más tarde a la pedagogía progresista, representada por este último, la pensadora alemana Hannah Arendt. Frente a las tesis de la continuidad de Dewey y de la discontinuidad de Hutchins, la tesis de Arendt de la educación como transición aporta una vía para reinterpretar el papel de la universidad en relación con el mundo y entenderla como comunidad pública. De la confrontación de estas tesis, el artículo extrae una serie de propuestas con respeto a la universidad actual, y se sugiere que esta debería: 1) instituir el equilibrio entre las ciencias y las humanidades, entre teoría y aplicación, entre fundamentación y profesionalismo; 2) recrear su dimensión comunitaria como un espacio público favorecedor de las disposiciones, conocimientos y habilidades que requiere la participación en una sociedad abierta; y 3) reinterpretar el pragmatismo que late en las actuales reformas, insistiendo en los aspectos axiológicos y políticos del mismo, su compromiso con la igualdad y los valores democráticos.

Palabras clave: *Educación superior, Espacio público, Pragmatismo pedagógico, Sentido comunitario, Participación.*

Introducción

Los resultados de la investigación empírica sobre participación de los estudiantes universitarios, realizada con ocasión de la aplicación en

España del estudio internacional *Eurostudent IV*, revelan que estos prefieren las modalidades de participación que suponen mayor iniciativa y control individuales, como la elección de representantes en los órganos de gobierno, la

actuación en espacios virtuales y la presentación de solicitudes y reclamaciones, frente a las que implican una adscripción colectiva, como la celebración de asambleas o la pertenencia a asociaciones (Jover, López y Quiroga, 2011a y 2011b).¹

Estos resultados ejemplifican la tendencia, detectada entre los jóvenes, de recelo no solo hacia los partidos políticos, sino también hacia algunos sistemas alternativos de iniciativa cívica, como la pertenencia a asociaciones sociales, y su preferencia por formas de participación de «baja intensidad» a las que, más que la pretensión de eficacia, mueve el deseo de «auto-expresión, auto-determinación y de lealtad a las convicciones morales propias» (Spanning, 2008: 79).

Pero, al mismo tiempo, los estudiantes se encuentran en una encrucijada de caminos, y su situación se antoja muy proclive a fomentar una cultura participativa que ayude a superar el narcisismo nihilista denunciado por Taylor (1994), reforzando el sentido de pertenencia comunitaria. En este artículo nos preguntamos por el tipo de experiencia comunitaria que encarna la universidad y, unido a ello, por su propia finalidad y sentido. Lo hacemos de la mano de dos de los principales debates de la historia contemporánea acerca de la universidad y la educación, en los cuales coincidió John Dewey como figura central del pragmatismo —o, como él prefirió llamarlo, instrumentalismo— aplicado a la educación. Nos referimos al debate que mantuvieron Robert M. Hutchins y John Dewey y a la crítica que hizo a la pedagogía progresista, representada por este último, la pensadora alemana, afincada en Estados Unidos, Hannah Arendt. Una discusión que tiene hoy continuidad en la crítica que se hace a la visión pragmática, orientada al desarrollo de competencias profesionales derivadas de las necesidades del mercado, como filosofía que inspira los actuales procesos de internacionalización de la educación superior, y la propuesta de alternativas más holísticas, como la que

representa, por ejemplo, el enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum (Lozano *et al.*, 2012).

La universidad, ¿continuidad o discontinuidad con el mundo? El debate entre John Dewey y Robert M. Hutchins

Uno de los debates más interesantes en torno a las finalidades y sentido de la universidad fue el que mantuvieron, en la primera mitad del siglo pasado, John Dewey y Robert M. Hutchins. A pesar de la atención que el mismo ha generado, sigue siendo un filón inagotable a la hora de pensar en la universidad y la educación. Así, un análisis en profundidad del contexto y las raíces de la controversia ha permitido recientemente a Johnston concluir que, por debajo de la diferente concepción acerca del trabajo universitario, palpita una discusión más honda de teleología moral. En esta discusión «Hutchins adoptó la perspectiva trascendental, manteniendo que debe haber algo fuera y más allá de la ética social y las costumbres (incluyendo los fines sociales y éticos de la educación) a lo que podemos apelar a la hora de preguntarnos por lo humano, lo bueno y lo correcto. Dewey adoptó una perspectiva inmanente, defendiendo que solo los fines sociales y personales construidos en el contexto de la vida nos pueden ayudar a mejorar los problemas humanos» (Johnston, 2011: 13). Dicho de otro modo, el debate plasma dos posturas diferentes acerca de la discontinuidad o continuidad entre el mundo de los ideales y aspiraciones morales que dan sentido a los fines de la educación, y el mundo empírico de la vida cotidiana.

Dewey representa en este debate la visión de la continuidad, que se traduce en su concepción de la educación como crecimiento y reconstrucción de la experiencia, desde la que no existe ninguna finalidad externa, ningún ideal trascendente que guíe el proceso más allá de la experiencia misma. El filósofo americano trató

de la educación superior en varios de sus escritos, especialmente en el capítulo correspondiente de *The educational situation*, publicado en 1902, y que recoge una conferencia impartida en la Harvard Teachers Association. Para él la educación superior cumple una función de continuidad con la cultura, desde la que la mirada al pasado adquiere sentido cuando se proyecta en las condiciones del presente:

«Si la educación superior obtiene más del pasado, es solo porque puede poner más eficazmente los recursos del pasado a disposición del presente [...] *La educación superior se ha comprometido en mantener la continuidad de la cultura*. Pero la cultura no debe ser una industria protegida, que vive a expensas de la libertad y la integridad de la interacción y la comunicación social actual. *La única razón para mantener la continuidad de la cultura es hacer que la cultura sea operativa en las condiciones de la vida moderna, de la vida cotidiana, de la vida política e industrial, si se quiere*» (Dewey, 1902: 83; cursiva añadida).

La continuidad en la educación superior implica mantener unidas la función cultural de contacto con el pasado y la práctica o, como Dewey también la llamó, «social» de vinculación con las necesidades del presente. Ambas, a su vez, permanecen unidas a la investigación científica, pues «las profesiones, las ocupaciones prácticas de los hombres, son cada vez menos rutinas empíricas o capacidades técnicas aprendidas al margen de la inteligencia. Están cada vez más fusionadas con la razón, cada vez más iluminadas por el espíritu de investigación y de la razón. En pocas palabras, las profesiones dependen de la ciencia» (*ibid*: 99). La idea de continuidad permite, así, a Dewey romper con otra pretendida oposición, la que se produce entre humanidades y especialización científica. Las humanidades y las ciencias no son dos mundos separados, sino que estas derivan de la evolución del conocimiento. La consecuencia es que aferrarse a las humanidades en detrimento de la ciencia significa quedarse en un mundo que ya no existe.

El debate entre Dewey y Hutchins, entonces presidente de la Universidad de Chicago, se produjo en varios números de la revista *Social Frontier*, con ocasión de la publicación del libro *The Higher Learning in America* (1936), fruto de los planes de reforma que Hutchins pretendió llevar a cabo animado por Mortimer J. Adler. Dewey había dejado en 1904 la Universidad de Chicago, en la que había fundado su famosa Laboratory School, para instalarse en la Universidad de Columbia, donde Adler estudió con él. No obstante, como recuerda este, la Escuela de Chicago seguía predominando en el panorama académico de la universidad (Adler, 1941/1988: 26-31). El propio Adler sufrió este predominio, que motivó la oposición de George Herbert Mead y otros profesores a que fuese admitido en el departamento de Filosofía.

La Chicago School, como la denominó James en un famoso artículo publicado en 1904 (James, 1904/2005), era un efecto de la pretensión del primer presidente de la Universidad de Chicago, William R. Harper, de convertir en poco tiempo esta universidad en una institución señera de su país, donde el peso se pusiese en los estudios de posgrado y en la investigación, lo que suponía quebrar la tradición de continuar estos estudios en las universidades europeas. Para ello, buscó y se proveyó de los mejores profesores, entre ellos el joven John Dewey. Según Adler, este peso dado a la investigación sobre la docencia nutrió la situación que el propio James describiría, con respecto a la Universidad de Harvard, en *The Ph. D. Octopus* (Adler, 1941/1988: 21-24). En este escrito, de 1903, James denunciaba el riesgo que podía suponer la excesiva rigidez de los estudios de doctorado, que él ejemplificaba en las universidades del continente europeo, y a la que oponía la vitalidad individual del «ancestral genio nacional» americano (James, 1903).

Los profesores del departamento de Filosofía, liderados inicialmente por Dewey, imprimieron un sello característico a toda la Universidad de Chicago, y más allá de ella. Este sello era el del

pragmatismo, con su fe en el conocimiento científico y su rechazo a un universo y verdad inmóviles. Para Adler, lo más importante era el conjunto de negaciones que había tras este sello unificador:

«En su centro, ejerciendo una fuerza centrífuga, se encontraba un núcleo duro de negaciones y exclusiones. La negación de la metafísica y la teología como disciplinas independientes de las ciencias empíricas, la negación de la estabilidad del universo y de la certeza del conocimiento humano, la negación de valores morales que trascienden la adaptación al medio y que escapan de la relatividad del tiempo y el espacio, la negación de la disciplina intelectual en la educación y de la luz arrojada por una consolidada tradición de aprendizaje, la negación de un Dios personal, auto-revelado, y de una Providencia Divina preocupada en la salvación sobrenatural del hombre; estas negaciones se pusieron en marcha y tuvieron su impacto terrible en la vida de América» (Adler, 1941/1988: 30).

Hutchins se refirió a los efectos del predominio pragmatista en los discursos acerca de la situación de la universidad que ofreció a los estudiantes y profesores en el invierno de 1933, y en los que culpaba a James y a Dewey de haber propagado el furor por el método científico y la recopilación de datos, lo que había conducido al “anti-intelectualismo” imperante (Ahsmore, 2009). Estas conferencias fueron el prelude de *The Higher Learning in America*. En el libro, Hutchins hace un análisis del desconcierto reinante en los estudios universitarios, del que culpa al afán por ganar dinero, que lleva a confundir sus fines, cierto sentido incorrecto de la democracia, para el cual todos tienen que tener acceso al mismo tipo y grado de educación, y una noción errónea del progreso, que niega el pasado y enaltece el conocimiento empírico. La combinación de estos tres factores origina el predominio de la función profesionalizadora, una función que priva a la universidad de «el

único pretexto para su existencia, que es proporcionar un refugio en donde la búsqueda de la verdad pueda continuar sin trabas más allá de la utilidad o la presión por los resultados» (Hutchins, 1936: 43). Frente a la continuidad deweyana, para Hutchins, dentro de la tradición de la educación liberal, la universidad adquiere sentido como institución separada, dedicada al saber, libre de las presiones utilitarias y pragmáticas.

Como alternativa al pragmatismo imperante, Hutchins abogaba por una formación general anterior a la universidad, centrada en el cultivo de las virtudes intelectuales a través de los *permanent studies*, y en el contacto con los grandes libros de la tradición occidental que, por encima de una función utilitaria de ajuste, permitiesen descubrir lo permanentemente humano:

«Uno de los propósitos de la educación es poner de manifiesto los elementos de nuestra naturaleza humana común. Estos elementos son los mismos en cualquier momento y en cualquier lugar. La idea de educar al hombre para vivir en un momento o un lugar particular, para ajustarlo a un ambiente en particular, es por lo tanto ajena a la verdadera concepción de la educación» (*ibid*: 66).

Tras esta formación general, la universidad pasaría a ocuparse de las formas superiores de conocimiento (la metafísica, las ciencias sociales y las ciencias naturales), que son las que proporcionan una visión unificadora, por encima del caos reinante. Especialmente, en la propuesta de Hutchins la metafísica o estudio de los primeros principios adquiere el lugar prioritario para ocupar el puesto usurpado por el pragmatismo.

Dewey compartía algunos aspectos del diagnóstico de Hutchins, pero no podía asumir su solución, que para él se basaba en dos premisas inaceptables acerca del conocimiento: a) la creencia en la existencia de principios y verdades

fijas y eternas y b) la necesidad de distanciar lo más posible la educación superior de la vida social contemporánea. Dewey llega a caracterizar esta concepción del conocimiento de autoritaria y presa fácil de posiciones fascistas:

«Cualquier esquema que se base en la existencia de primeros principios fundamentales, con su dependiente jerarquía de principios subsidiarios, no escapa del autoritarismo al considerar tales principios como “verdades”. No quisiera insinuar que el autor tiene alguna simpatía por el fascismo. Pero básicamente su idea de cómo ha de ser asumido el curso apropiado de las cosas es afín a una desconfianza en la libertad y a la correspondiente apelación a cierta autoridad fija que ahora está invadiendo el mundo. Está implícita en cualquier afirmación de primeras verdades eternas y fijas la necesidad de admitir alguna autoridad humana que decida, en este mundo conflictivo, cuáles son precisamente estas verdades y cómo deben ser enseñadas [...] Por lo que puedo apreciar, el presidente Hutchins ha evadido completamente el problema de quién determina las verdades definitivas que constituyen la jerarquía» (Dewey, 1937a: 104).

Para Dewey, la respuesta a la confusión de la universidad no podía buscarse en la vuelta a los autores de la tradición y en una concepción del conocimiento que ya no responde a la situación de la sociedad actual. La única alternativa posible es la que abre el conocimiento basado en la experiencia:

«Propongo una alternativa, aunque creo que no hay una alternativa última; a saber, el lugar primario de la experiencia, del método experimental, y de la conexión integral con la práctica en la determinación del conocimiento, y el papel auxiliar de lo que se denomina Razón e Intelecto en la tradición clásica» (Dewey, 1937b: 167).

El debate entre ambos autores siguió incidentalmente en los años posteriores y se ramificó en otras conocidas controversias, como la que mantuvieron el deweyano Sidney Hook y Mortimer J. Adler durante los años cuarenta y cincuenta, a partir de la introducción, promovida por Hutchins y Adler, del currículo basado en los *great books* de la civilización occidental en *St. Johns College* (Shapiro, 2004). Para Johnston, no debe causar sorpresa que el debate nunca fuese satisfactoriamente concluido (Johnston, 2011: 13). Quizá lo que se necesitaba era otro punto de vista desde el que situar la relación de la universidad con el mundo.

La educación como transición. La crítica de Hannah Arendt al pragmatismo de John Dewey

En 1957, Hutchins, en su calidad entonces de presidente de la *Fund for the Republic*, pidió a Hannah Arendt, nacionalizada ya en Estados Unidos, su parecer sobre las cuestiones principales que deberían centrar el trabajo de investigación de la institución (Young-Bruehl, 2006: 356-357) y unos años más tarde (de 1963 a 1967) la pensadora alemana pasaría a formar parte del cuerpo de profesores de *The Committee on Social Thought* de la Universidad de Chicago, fundado en 1941 por el propio Hutchins, junto con el historiador J. U. Nef, el economista F. Knight y el antropólogo R. Redfield. *The Committee* constituía un entorno de estudio y formación, animado, en palabras de Nef, por el objetivo de proveer un «oasis de pensamiento» frente a la especialización del conocimiento universitario (Nef, s.f.).

Arendt fue muy crítica con el pragmatismo de Dewey y sus derivaciones educativas, como tuvo ocasión de demostrar en la revisión que, bajo el título “The Ivory Tower of Common Sense”, publicó en *The Nation*, el 19 de octubre de 1946, revisión centrada en la recopilación *Problems of Men*. Esta obra era una colección de treinta y dos ensayos escritos por Dewey entre

1935 y 1945, que proporciona una visión comprensiva del pensamiento del filósofo en su última etapa. La intención de Dewey era ofrecer un análisis de «el estado actual de la filosofía en relación con lo humano» (Dewey, 1946/1952: 8), a partir del presupuesto básico pragmatista, según el cual la tarea de la filosofía no se guía por el interés hacia una supuesta realidad superior e inmutable, sino por la búsqueda de los fines y valores que dirigen nuestras actividades humanas colectivas. El optimismo deweyano en las posibilidades regeneradoras del conocimiento científico se condensa en el lema: «humanizar la ciencia [...] de modo que la ciencia y la técnica se pongan al servicio de la esperanza y de la fe democráticas» (*ibid.*: 42).

En la revisión de *Problems of Men*, Arendt personifica en Dewey la fe en el progreso emanado del desarrollo científico, como un «proyecto de humanidad» que actúa de espaldas a los hombres y mujeres reales, al que se refirió en su última obra, inconclusa, *La vida del espíritu* (Arendt, 1978/2002: 386). Dewey representa ese proyecto, que trata de poner los resultados de la ciencia al servicio de la comunidad humana, pero arrinconando lo más básico, pues «la ciencia, y no el hombre, lleva la voz cantante en el argumento, con el resultado de que el hombre queda degradado a una marioneta que, a través de la educación —a través de la “formación de actitudes”, a través de “técnicas que se ocupan de la naturaleza humana”—, ha de encajar en un mundo científicamente controlado» (Arendt, 1946/2005: 243).

Años más tarde, Arendt profundizaría en la crítica al pragmatismo en *La crisis en la educación*, un ensayo lleno de matices que lo hacen susceptible de muy variadas lecturas. El texto tiene origen en una conferencia pronunciada por Arendt en Bremen, y fue publicado en otoño de 1958 en *Partisan Review* e incorporado más tarde al libro *Between Past and Future* (Arendt, 1958/1996). El mismo fue enseguida interpretado como un claro cuestionamiento de la pedagogía del progreso y la confianza pragmatista

en las posibilidades del conocimiento científico, si bien el análisis pretende ir más allá del contexto específico de la educación americana, que se adopta como ejemplo de la crisis de la modernidad (Bárcena, 2006: 203-226). Para Arendt, lo que da a este ejemplo mayor fuerza es la potencia del factor político desencadenante de la crisis: desde prácticamente su fundación, los norteamericanos trataron de crear un nuevo orden, frente a la vieja Europa, con el fin de acabar con la pobreza y la opresión. Inmigrantes de todas las regiones habían de ser escolarizados y educados en este nuevo credo, en este nuevo espíritu emancipatorio, convirtiendo con ello la política en una forma de educación y la educación en un instrumento de la política al servicio de la igualdad y los ideales modernos.

Ahora bien, la educación progresista, moderna y pragmática de EE. UU. (basada en un principio de igualdad que «tiene incluso grandes ventajas», según Arendt) no deja de ofrecer claroscuros. La adoración de los estadounidenses por lo nuevo, muy al gusto del pragmatismo, no solo ha arrumbado la validez de cualquier tradición, sino que ha hipertrofiado la esfera de la infancia, separándola del mundo adulto. Con ello, la educación pierde, según Arendt, uno de sus más claros sentidos: preparar a los niños para el «mundo», un mundo que también lo es de los adultos y en el que tienen valor muchas de sus tradiciones. Lo peor es que tal pérdida ha venido asociada a la quiebra del sentido común en la educación, tomando por sentido común aquellas experiencias que conforman un mundo compartido, «un mundo común a todos» (Arendt, 1958/1996: 190). El hecho de desterrar la perspectiva educativa tradicional comportó de este modo, continúa Arendt, que «se rechazaran todas las normas de la sensatez humana» (*ibid.*), siendo la sensatez aquello que nos permite situarnos mejor en el mundo.

En su análisis de las causas de tal crisis, Arendt incide, además de en la absolutización del mundo de la infancia y en la pérdida de la autoridad intelectual del profesorado ante un

mundo infantilizado y eminentemente lúdico, en los efectos perniciosos del pragmatismo. El principio del pragmatismo puede resumirse así: «solo se puede comprender y saber lo que uno mismo haya hecho» (Arendt, 1958/1996: 194). En consecuencia, el profesor no ha de transmitir un «saber muerto», ni hace falta que sea especialista en su materia, le basta con demostrar cómo se produce una cosa.

Arendt destaca las contradicciones de esta pedagogía moderna que, al absolutizar la infancia, crea la ficción de un mundo infantil, lo que supone no solo negar la esencia de la educación, que es la natalidad, y de la niñez, que es la del recién llegado, sino la precipitación de esta en un espacio que no le pertenece. En el análisis de Arendt está presente la confusión entre las esferas pública y privada de la que se ocupa en *La condición humana*, publicado el mismo año de 1958 (Arendt, 1958/1993: 37-97). Los niños, «seres humanos que están en vías de serlo, pero aún no lo son por completo» (Arendt, 1958/1996: 198), son los que más requieren de la protección en el espacio privado que representan la familia y las paredes del hogar. «La familia vive su vida privada dentro de esas cuatro paredes y en ellas se escuda del mundo y específicamente, del aspecto público del mundo, pues ellas cierran ese lugar seguro sin el cual ninguna cosa viviente puede salir adelante» (*ibid.*). La educación moderna, que aspira a establecer un mundo de niños, destruye, en consecuencia, las condiciones para su desarrollo vital.

La raíz de este estado de cosas hay que buscarla, para Arendt, en la difuminación de los contornos entre la vida privada y el mundo público, y en la intromisión entre ambos espacios de «una esfera social en la que lo privado se hace público y viceversa» (*ibid.*: 200). Esta difuminación lleva a confundir la misión de la educación y la escuela, asimilándolas al mundo público. «Pero la escuela no es el mundo, ni debe pretendérselo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición

de la familia al mundo» (*ibid.*). Se entiende así la categórica afirmación de Arendt de que «debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político» (*ibid.*: 207). Para Arendt, la educación se basa en la autoridad, que emana de la responsabilidad del adulto con respecto al mundo, mientras que la política es el espacio de igualdad. Por tanto, la política, o por decirlo en términos actuales, algo así como la educación ciudadana, no tiene cabida en las aulas, pues ello supone negar a los niños la posibilidad, que trae consigo el hecho radical de la natalidad, de crear algo nuevo:

«La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo» (*ibid.*: 188-189).

Biesta considera que con esta declaración Arendt cae en el error, en el que suelen caer los filósofos cuando tratan temas educativos, de psicologizar el lenguaje de la educación, asumiendo que la niñez y la adultez son categorías naturales y no sociales o políticas. En Arendt, la primera representa la esfera de la necesidad y la protección, y la segunda la de la libertad y la acción, pero así

como ser adulto no es garantía para la acción y la libertad, ser niño no lo es de su ausencia. En consecuencia, Biesta sugiere desprenderse de la interpretación «desarrollista» que Arendt mantiene en *La crisis en la educación* y atender a otros aspectos de su filosofía que permiten una visión más sugerente de la naturaleza de la política (Biesta, 2010).

Arendt podría haber respondido que su distinción no es empírica, sino conceptual, y ella misma indica que, en sentido empírico, «no existe una regla general que fije la posición de la línea divisoria entre la niñez y la edad adulta; esa posición cambia a menudo según la edad, de un país a otro, de una civilización a otra, incluso de una persona a otra» (Arendt, 1958/1996: 208). A su juicio, en nuestra civilización el límite entre ambas posiciones, que marca el fin de la educación como algo diferente del aprendizaje, es precisamente la universidad, «porque la formación profesional que dan las universidades o las escuelas técnicas, aunque relacionada con la educación, es en sí misma un tipo de especialización, en la que no se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico, de él» (*ibid.*).

La autora es consciente de que en su análisis trata sobre todo de la educación de los niños, y a la hora de abordar el papel mediador de la escuela entre la vida privada de la familia y el mundo público o político, restringe sus afirmaciones a «esta etapa de la educación» en la que el niño empieza su experiencia escolar (*ibid.*: 200). Y aunque la distinción la hace, por abajo, con respecto a los niños más pequeños «insertos aún en la etapa en que el simple hecho de la vida y de la crianza supera al factor de la personalidad» (*ibid.*), cabría referirla también, por arriba, a la etapa tardía que representa la universidad. De este modo, algunos de los análisis de Arendt pueden extenderse a los problemas actuales de la educación en su conjunto, mientras que en otros conviene matizar.

Así, por ejemplo, la crítica al rechazo del conocimiento de la tradición, bajo el primado pragmático de saber haciendo, tiene especial relevancia en el mundo universitario actual, pues entre otras cosas conduce a renunciar a la búsqueda de todo fundamento teórico de la praxis. Ya no es importante aprender aspectos fundamentales de las cosas, sino el actuar sobre ellas, hecho que lleva a redefinir el papel de la educación en general, la universidad y el profesorado, en términos similares a los que nos han traído los vientos del Espacio Europeo de Educación Superior. El presupuesto educativo que Arendt cuestiona es un principio epistemológico, quizá no en los términos exactos de la propuesta de Hutchins, pero sí en una orientación similar. Dicho con Arendt, la universidad ha de recuperar su interés por la discusión acerca de los fundamentos, algo que contribuirá a la recuperación de la responsabilidad-autoridad del profesorado y, por extensión, de la institución universitaria.

En lo que se refiere al sentido de la educación como transición entre lo privado y lo público cabe, sin embargo, establecer matices diferenciales a lo largo de las diferentes etapas de la trayectoria vital y educativa, como hace la propia autora. En las primeras etapas, como señala Arendt, la educación y la escuela se vinculan más al ámbito privado de la familia. Aunque Arendt no lo indica explícitamente, de su idea de la universidad como límite que se orienta hacia el mundo profesional, cabe inferir que en esta la vinculación se inclina más hacia el ámbito público. Y tan rechazable es la actitud de los padres y las madres que se niegan a asumir la responsabilidad de la educación de sus hijos pequeños, como efecto de una pérdida de autoridad que les lleva a decir: «somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti» (*ibid.*: 203), como de aquéllos, cada vez más numerosos, que se obstinan en acompañar a sus hijos universitarios a las tutorías, quizá para compensar la sensación de haber perdido la oportunidad cuando debieron hacerlo. De nuevo en términos de Arendt, esta actitud sería

una manifestación más de la mezcla de las esferas de lo público y lo privado bajo el auge de lo social, que lo invade todo, impidiendo diferenciar esferas de relación.

Si a la forma comunitaria que representa la escuela en las etapas iniciales le conviene la asimilación a la familia, lo que justifica que se hable del profesor como alguien que ejerce una responsabilidad *in loco parentis* (Van Manen, 1998: 23), la forma comunitaria de la universidad se aproxima más a las imágenes a las que se refería Newman cuando la asimilaba al Parlamento o a una gran ciudad (Newman, 1852/2009: 29-33), esto es, a lo que podríamos llamar un espacio comunitario público, en el que los estudiantes se inician, o deben iniciarse, en las «competencias» relacionadas con el ámbito de lo público (diferentes a las que se ejercen en el ámbito de lo privado), con una forma de *conocimiento y razón públicas* (Curren y Blokhuis, 2011: 3-5)².

El maestro de Arendt y director de su tesis doctoral sobre el concepto de amor en San Agustín, Karl Jaspers, consideraba que lo característico de la universidad moderna es la disolución que el proceso de secularización ha operado en la antigua comunidad de la fe escolástica que actuaba como principio unificador:

«Con la efectiva debilitación de la estructura común de una fe que antes lo penetraba todo, se va manifestando desde hace siglos la disolución, acentuada actualmente. Ninguna ciencia, ninguna teología, ninguna filosofía —ni la secularizada ni la que solo se basa en su propio origen, presente desde hace tres milenios— logra desempeñar una función rectora. El pluralismo de las fuerzas actuantes solo es superado por el nuevo contenido de la idea de la Universidad: en la Universidad todos los caminos deben coincidir únicamente en la verdad, sin que una instancia esté sobre las otras» (Jaspers, 1963: 411).

Si hay que redescubrir la universidad como un espacio comunitario, ya no puede ser bajo los

parámetros de la antigua universidad medieval. Más aún, hoy, perdida la confianza en los grandes metarrelatos, ya ni siquiera cabe apelar a la vocación científica por el conocimiento como criterio de unificación. Como propone Harris, el criterio hay que buscarlo en otro sitio, quizá en el de un ecumenismo «entendido como la presencia activa de diferentes concepciones comprensivas de lo bueno» (Harris, 2011: 9). Pero ese carácter ecuménico, esa pluralidad de lenguajes, es lo que conviene a un espacio comunitario público en una sociedad abierta. Siguiendo a Arendt, hablaríamos de un espacio de presencias plurales, en el que mi libertad se hace presente al mostrarse a otras libertades, que es el sentido que en la autora tiene el ámbito común de lo público, lo que lo dota de un significado más político que moral, sin por ello sumir a la comunidad en el abismo de «una representación necesaria y al mismo tiempo imposible» (Esposito, 2000: 127).

La universidad, que en la tesis de Arendt se sitúa en el límite de las posibilidades educativas, ha de contribuir a disminuir o eliminar el distanciamiento gradual de los más jóvenes respecto del mundo, que para Arendt es la esfera pública y política, un distanciamiento agravado en la sociedad de masas, «que no quiere cultura, sino entretenimiento» (Arendt, 1961/1996: 217) y que es sin duda uno de los signos de la crisis social y educativa de las sociedades modernas. Situación que, aplicada al devenir universitario actual, se traduce en el desencanto y la apatía ante ese mundo: en la ausencia de respuesta —participativa, diríamos— de la universidad ante la realidad presente.

La universidad no puede desentenderse de su vinculación con el mundo, como contexto político e histórico en que desarrolla su labor; ha de reconocer su papel en el mundo, y ante la *confusión* que presenta, según Arendt, ha de buscar e instaurar una y otra vez el *punto justo* en él (Arendt, 1958/1996: 204). La universidad ha de propiciar, usando la expresión de Zubiri (1986), no solo un *ajustamiento* a la vida o al

medio, algo que compartimos con las especies animales, sino una *justificación* (*iustum facere*) que el ser humano hace de sus acciones ante las posibilidades que le brinda el mundo. O, con Arendt, la educación no solo es preparación para la vida: ha de tratar de restablecer una corrección, un nuevo equilibrio con el mundo, aunque no tengamos certeza absoluta de qué sea el mismo.

Conclusión

Se ha criticado a la universidad actual la pérdida de su vocación original como efecto de la infiltración de una filosofía pragmatista, ya sea en la forma de arrinconamiento de las humanidades bajo la presión utilitarista de la especialización científica, o, más actualmente, en la forma de supeditación a las necesidades del mercado laboral concentradas en un conjunto de competencias predefinidas, tendencias que, coaligadas con el rechazo de los jóvenes a los canales comunitarios de participación política, oscurecen el sentido que puede tener actualmente pensar en la universidad como comunidad (Harris, 2011).

Los dos debates históricos que hemos rastreado en torno a la repercusión del pragmatismo en la comprensión de la universidad y de la educación, permiten situar el problema en clave de continuidad o discontinuidad de la universidad con respecto al mundo. Frente a las tesis de la continuidad de Dewey y de la discontinuidad de Hutchins, Arendt representa un punto medio, no precisamente porque adopte una actitud ecléctica, sino por su visión de la educación como transición entre la vida privada y el mundo público. La noción de transición permite superar la dicotomía entre continuidad y discontinuidad. Ni la educación coincide con la política ni la universidad es una institución primariamente política, sino un espacio de análisis y crítica y, en este sentido independiente de las presiones del exterior. Pero, al mismo tiempo, la universidad actual no puede mantenerse al

margen de ese mundo, como si se tratase de un claustro. A ella le compete la iniciación en el contexto público en el que se desarrolla la vida adulta, del ciudadano y del profesional, «la vida política e industrial», a la que se refería Dewey.

De este modo, el ensayo sobre *La crisis de la educación* de Arendt puede ser leído como puente o como discurso de aproximación entre las visiones de la universidad de Hutchins y de Dewey. La universidad es institución del saber fundamental y del saber experiencial, del conocimiento de principios reguladores y de gestación de buenas acciones prácticas profesionales. Como institución implicada con el mundo, ha de asumir su papel en relación con los jóvenes. El fin de la universidad es la especialización, el aprendizaje en un segmento limitado del mundo, aunque es igualmente esencial no perder la visión global de la realidad. La educación sin aprendizaje puede derivar con facilidad en cierta retórica moral y emocionalmente cuestionable, pero, del mismo modo, el aprendizaje sin educación supone una desatención al mundo como un todo, una desatención tanto a una relación crítica como a un vínculo respetuoso con el mundo. Citando los párrafos finales del ensayo de Arendt:

«No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje sería vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva. Pero es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el final de sus días sin que por eso se convierta en persona educada [...] La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable» (Arendt, 1958/1996: 208).

La reforma que requiere la universidad pasa por aunar modelos epistemológicos y axiológicos, no solo desde la atención a principios

científicos y metafísicos regulativos, no solo desde la idea del saber por el saber (un modelo contemplativo que entró en crisis desde la llegada de la ciencia moderna) sino también desde la atención a aspectos prácticos, a la resolución de problemas actuales. Entre tales problemas se encuentran no solo los problemas técnicos específicos de cada campo profesional, para los cuales los titulados universitarios han de ser obviamente competentes, sino problemas relacionados con cuestiones éticas y generales, por ejemplo las cuestiones éticas referidas al ejercicio de la propia profesión y, de modo más general, problemas políticos como la apatía cívica, que reclaman la construcción de la cultura participativa en las sociedades democráticas. A esta construcción de la cultura participativa no puede ser ajena la universidad, entendida como espacio para la interacción en cuestiones públicas.

Nuestro mundo vive momentos de convulsión y de cambios, ante los cuales la ciudadanía democrática ha de ser activa, desde la buena información y la adecuada formación. Este es el mundo para el que ha de preparar la universidad, de manera que, siguiendo a Arendt, y relejendo a Dewey a partir de su polémica con Hutchins, entendemos que la universidad ha de: 1) instituir el equilibrio y complementación entre las ciencias y las humanidades, entre teoría y aplicación, entre fundamentación y profesionalismo; 2) recrear la dimensión comunitaria de la universidad como espacio público favorecedor de las disposiciones, conocimientos y habilidades que requieren las formas democráticas de

participación, a partir de la consideración de los estudiantes como interlocutores válidos; y 3) reinterpretar el pragmatismo que late en las actuales reformas, insistiendo en los aspectos axiológicos y políticos del mismo, su compromiso con la igualdad y los valores democráticos, sin que la atención a los aspectos más instrumentales eclipse su dimensión humanística.

Si la universidad pretende recuperar su liderazgo intelectual, científico y moral en una sociedad democrática, no puede eludir sin más el nuevo modo de interpretar y acercarse a la realidad de los más jóvenes. Impulsar la transición al mundo, exige conceder legitimidad a la perspectiva novel, lo cual conduce a defender en la universidad tanto la actitud respetuosa con ciertas tradiciones, como la actitud reformadora de los jóvenes en su nuevo acercamiento al mundo, favoreciendo con ello espacios para su inclusión y su participación como agentes válidos más allá del rechazo sistemático a sus puntos de vista. Sólo así, desterrando el presupuesto de la incapacidad de la juventud para reeditar adecuadamente el mundo, solo desde esta suposición básica y desde la superación del recelo constante hacia lo nuevo, puede organizarse la universidad como comunidad participativa para dar respuesta *fundada* (enraizada en los argumentos de una razón pública) a nuevos retos sociales en un mundo interconectado y en manifiesta transformación. Quizá sea esta la manera de entender el sentido de la universidad como agente de conocimiento y de renovación pública a la altura de democracias auténticamente deliberativas.

Notas

¹ Agradecemos al profesor Fernando Bárcena, de la Universidad Complutense, sus enriquecedores comentarios a una versión previa de este artículo.

² Arendt no es demasiado explícita acerca de la naturaleza propia de ese espacio de transición en que consiste la escuela, que define sobre todo en términos negativos, como lo que no debe ser, quizá debido a su doble temor a que los niños sean arrojados tempranamente al mundo sin acompañarlos ni prepararlos adecuadamente, o a que, por el contrario, se les deje en un estado permanente de minoría de edad, encerrarlos en su propio mundo, riesgos ambos que suponen coartar su posibilidad, y necesidad, de crear algo nuevo. En cualquier caso, de la indicación de Arendt acerca de

la imprecisión del límite que separa la vida infantil del mundo adulto, cabe inferir que no piense en ese espacio de transición ni como una frontera bien delimitada ni como el espacio vacío, cuando no conflictivo, de una «tierra de nadie». Quizá por ello convendría hablar de intermediación en lugar de transición, en el sentido de que ese espacio tiene que hacer en sí mismo presentes, en grados y modalidades variables, los dos extremos que une. Entender el espacio de transición de la escuela como algo distinto a una frontera delimitada o una tierra de nadie, obliga entonces a reconocer que la iniciación en el ámbito de lo público no puede restringirse al extremo final del sistema educativo, y que también «los niños necesitan ser iniciados en la participación en la razón pública; necesitan practicar el compromiso cívico respetuoso, aprender el lenguaje común del discurso civil, en un entorno en el que se encuentran con compañeros diversos con los que comparten un estatus común de futuros ciudadanos libres e iguales» (Curren y Blokhuis, 2011: 4)

Referencias bibliográficas

- ADLER, M. J. (1941/1988). The Chicago School. En M. J. ADLER, *Reforming Education. The Opening of the American mind*, Nueva York y Londres: Macmillan, 21-39.
- ARENDT, H. (1946/2005). La torre de marfil del sentido común. En H. ARENDT, *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Madrid: Caparrós, 241-243.
- ARENDT, H. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1958/1996). La crisis en la educación. En H. ARENDT, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 185-208.
- ARENDT, H. (1996) [1961]. La crisis en la cultura: su significado político y social. En H. ARENDT, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 209-238.
- ARENDT, H. (2002) [1978]. *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- ASHMORE, H. S. (2009). Introduction to the Transaction Edition. En R. M. HUTCHINS, *The Higher Learning in America*. New Brunswick: Transaction Pub.
- BÁRCENA, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BIESTA, G. (2010). How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education, *Teachers College Record*, 112 (2), 556-575.
- CURREN, R. y BLOKHUIS, J. C. (2011). The Prima Facie Case against Homeschooling, *Public Affairs Quarterly*, 25 (1), 1-19.
- DEWEY, J. (1902). *The educational situation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1937a). John Dewey's Page: President Hutchins' Proposals To Remake Higher Education, *Social Frontier*, 22 (3), 103-104.
- DEWEY, J. (1937b). The Higher Learning in America, *Social Frontier*, 24 (3), 167-169.
- DEWEY, J. (1952) [1946]. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- ESPOSITO, R. (2000). ¿Polis o comunitas? En F. BIRULÉS (ed.), *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 117-129.
- HUTCHINS, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- JAMES, W. (1903). The Ph. D. Octopus, *Harvard Monthly*, 36 (1), 7.
- JAMES, W. (2005) [1904]. The Chicago School. En J. M. CAPPs y D. CAPPs (eds.), *James and Dewey on Belief and Experience*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press, 172-175.
- JASPERS, K. (1963). Los dos aspectos de la reforma de la Universidad, *Atlántida*, 1 (4), 409-421.
- JOHNSTON, J. S. (2011). The Dewey-Hutchins Debate: A Dispute over Moral Teleology, *Educational Theory*, 61 (1), 1-16.
- JOVER, G.; LÓPEZ, E. y QUIROGA, P. (2011a). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria, *Revista de Educación*, número extraordinario, 69-91.
- JOVER, G.; LÓPEZ, E. y QUIROGA, P. (2011b). La participación política de los estudiantes en la universidad. En A. ARIÑO y R. LLOPIS, (eds.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación, 233-252.

- LOZANO, J. F.; BONI, A.; PERIS, J. y HUESO, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 132-147.
- NEF, J. U. (s.f.). *The Committee on Social Thought of the University of Chicago*. Texto original. The Hannah Arendt Papers at the Library of Congress.
- NEWMAN, J. H. (2009) [1852]. *Acerca de la idea de universidad*. Villa Coapa: Libros del Umbral.
- SHAPIRO, E. (2004). Sidney Hook, Higher Education and the New Failure of Nerve. En M. J. COTTER (ed.), *Sidney Hook Reconsidered*. Amherst: Prometheus Book, 183-201.
- SPANNRING, R. (2008). Understanding (non-)participation: forms, meanings and reasons. En R. SPANNRING, G. OGRIS y W. GAISER, (eds.), *Youth and political participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUNGPART*. Opladen y Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 55-85.
- TAYLOR, C. (1994) [1991]. *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG-BRUEHL, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Fuentes electrónicas

- HARRIS, S. (2011). The university's uncommon community. *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*. New College, Oxford. <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2011/Harris.pdf> [Fecha de consulta: 20/febrero/2012].

Abstract

The university as a public space: an analysis departing from two debates about pragmatism

This paper provides arguments for the discussion about the aims and meaning of university at the present time. To do so, it formulates the analysis in terms of continuity or discontinuity between the university and the world, following two of the main debates in contemporary history on university and education. Both of them coincide at the key figure of pedagogical pragmatism. This is the debate held by Robert M. Hutchins and John Dewey in the thirties of last century, and the critique made by the German thinker Hannah Arendt of the progressive pedagogy represented by Dewey. Between the thesis of continuity and discontinuity maintained by Dewey and Hutchins, Arendt's proposal to understand education as a form of transition provides a way to reinterpret the role of the university in relation to the world and to consider it as a public community. Through these confrontations, the article concludes with a number of proposals regarding current universities, which should: 1) establish a balance between sciences and humanities, between theory and application, between foundation and professionalism; 2) recreate their communitarian relevance as public spaces which promote the dispositions, knowledge and skills required by participation in an open society; and 3) reinterpret the pragmatic perspective behind the current university reforms from the point of view of its axiological and political aspects, the commitment to equality and democratic values.

Key words: *Higher education; Public space; Pedagogical pragmatism; Communitarian relevance; Participation.*

Résumé

L'université comme un espace public: une analyse à partir de deux débats autour du pragmatisme

Cet article fait partie d'une réflexion sur le but et le sens de l'université aujourd'hui. Pour ce faire, nous plaçons l'analyse en code de la continuité et la discontinuité entre l'université et le monde, à partir de deux des principaux débats de l'histoire contemporaine à propos de l'université et l'éducation, qui convergent dans la figure centrale du pragmatisme pédagogique. Il s'agit du débat maintenu entre Robert M. Hutchins et John Dewey dans les années trente du siècle dernier, et les critiques que, quelques années plus tard fera la penseuse allemande Hannah Arendt sur la pédagogie progressive, représenté par Dewey. Face à la thèse de la continuité de Dewey et la thèse de la discontinuité de Hutchins, celle d'Arendt autour de l'éducation comme une transition, fournit un moyen pour réinterpréter le rôle de l'université en ce qui concerne le monde et pour la comprendre comme une collectivité publique. De la comparaison de ces thèses, l'article tire un certain nombre de propositions à l'égard de l'université actuelle, et suggère qu'elle devrait: 1) établir l'équilibre entre les sciences et les humanités, entre la théorie et l'application, entre les fondations et le professionnalisme; 2) recréer sa dimension communautaire comme un espace public favorisant les dispositions, les connaissances et les compétences requises pour participer à une société ouverte ; et 3) réinterpréter le pragmatisme qui bat dans les réformes en cours, en insistant sur les aspects axiologiques et politiques de celui-ci, son engagement à l'égalité et les valeurs démocratiques

Mots clés: *Éducation supérieur, espace public, pragmatisme pédagogique, sens communautaire, participation.*

Perfil profesional de los autores

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación, ocupa actualmente el puesto de asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua y coordinador del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Complutense. Coeditor de la revista internacional *Encounters on Education*. Ha sido *visiting scholar* en las universidades de Boston, Columbia y Queen's (Canadá). Correo electrónico de contacto: gjover@ucm.es

Vicent Gozálvéz

Profesor contratado doctor en la Universitat de València, se ha centrado en los últimos años en el ámbito de la Filosofía de la Educación, con publicaciones como: *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*, Valencia, Brief, 2010 (junto con García, Vázquez y Escámez), o el artículo "Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica", en *Teoría de la Educación*, 22, 2, 19-42, 2010.

Correo electrónico de contacto: vicent.gozalvez@uv.es