

Jóvenes, universidad y ciudadanía*

*M. Adriana Soto Martínez***

Resumen

Este artículo tiene la intención de preguntarse por la universidad, específicamente recorre algunas de las ideas que nos llevan a interrogarnos si la universidad es todavía un espacio posible para la construcción de ciudadanía. De inicio problematiza el tema de la educación y las relaciones que el mundo adulto establece con los más jóvenes. Después se plantean algunos de los problemas que enfrenta la universidad y finalmente se retoman las reflexiones de Martha Nussbaum para tratar el binomio universidad y ciudadanía.

Palabras clave: educación, universidad, jóvenes, ciudadanía, humanidades.

Abstract

The intends of this paper is question about the university, specifically covers some of the ideas that lead us to question whether the university is still a possible space for the construction of citizenship. Initially problematizes the issue of education and relationships that the adult world with the younger set after is dealt some of the issues facing the university and eventually stops in Martha Nussbaum's reflections to treat between universities and citizenship.

Key words: education, university, young, citizenship, humanities.

* Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que problematiza la compleja relación entre la universidad y el tema de los derechos. No se trata sólo de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas universitarias que informan y enseñan sobre este asunto, sino de preguntarse sobre los modos en que la educación universitaria promueve y es coherente con una perspectiva de derechos.

** Profesora-investigadora, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México [adriana_soto@hotmail].

Introducción

Como en otros países, en México el tema de la ciudadanía no sólo ha ocupado el discurso y algunas acciones de los organismos públicos encargados de la construcción de procesos cada vez más democráticos, sino que ha sido también un tema en los debates sobre la educación escolar. En términos generales se sostiene que la educación (en todos sus niveles) debe contribuir al conocimiento de que las personas somos parte de una comunidad y que existe un conjunto de normas, derechos y obligaciones que regulan la relación entre el individuo y la sociedad; de este modo, el paso por la escuela otorga una conciencia, un conocimiento sobre una condición que se adquiere—la ciudadanía— al asumirse como parte de una colectividad y, sobre todo, al informarse, participar y demandar el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales otorgados por el aparato jurídico. Desde esta perspectiva, que podríamos llamar *formal*—a la luz de las reflexiones de John Durston (1999)— la ciudadanía es una condición que adviene, un estatus al que se llega cuando se conoce y se tiene conciencia —a través de las materias o clases de educación cívica por ejemplo— de los principios jurídicos y políticos de una comunidad. Si bien esta aproximación es más o menos generalizada, los escenarios escolares no han dejado de verse interpelados en este propósito; por un lado, tenemos un número considerable de sistemas y metodologías de enseñanza que vacían de sentido buena parte de los temas que tratan y se convierten sólo en retórica y contenidos a ser memorizados temporalmente; incluso habría que decir que la promoción de relaciones respetuosas, el reconocimiento de la dignidad y la participación responsable encuentra poco lugar en nuestras instituciones escolares cada vez más burocratizadas y autoritarias. A pesar de que en los diferentes niveles de educación escolar se aprenden contenidos y destrezas, se enseña sobre la razón científica y se promueve el dominio de conocimientos especializados, en los espacios escolares las relaciones, los lazos con el mundo y con los otros pasan menos por una pedagogía de la solidaridad y el respeto que por circuitos en los que predomina la discriminación, la meritocracia e incluso la corrupción. Al mismo tiempo la escuela se enfrenta al enorme desafío que implica compartir

el quehacer de educar con la hegemónica presencia de los medios de comunicación que banalizan las relaciones y hacen de la complejidad de la vida humana siempre un espectáculo.

Por otro lado, vamos a encontrar que la aproximación jurídica de la ciudadanía plantea serios problemas a las instituciones escolares al presuponer que todos los sujetos a quienes está dirigido el discurso normativo, todos aquellos que tienen que tomar conciencia y conocer las formas de participación social, todos ellos son iguales; al dar por hecho que se aprende de la misma manera y bajo el mismo ritmo, que se comparten las mismas ideas de lo que significa pertenecer a una colectividad o bien que se está en las mismas condiciones para plantear demandas, la educación escolar parece dar la espalda a la tensa relación entre el tema de la ciudadanía y la diversidad. En el marco de las controversias sobre las categorías de identidad e igualdad, el debate ha sido planteado en torno a las poblaciones migrantes, las minorías culturales y los derechos de las personas con discapacidad.¹

Sin desestimar la importancia de los puntos arriba comentados, y que entre otras cosas nos advierten sobre la necesidad de colocar bajo reflexión el concepto de ciudadanía, es decir, no obviarlo o darlo por hecho, en estas páginas queremos detenernos en un aspecto que nos parece importante problematizar: la relación que las generaciones adultas establecen con las más jóvenes en el contexto de la educación ciudadana. De acuerdo con Durston, los códigos y destrezas de la ciudadanía no se adquieren al nacer sino que se aprenden y en este proceso de conocimiento el mundo adulto está profundamente comprometido, por esta razón no deja de ser un desafío preguntarnos

¹ Las reflexiones de Martha Nussbaum en *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, son fuertemente provocadoras a este respecto. La autora somete a discusión la tradición contractualista y se pregunta *quién* o *quiénes* diseñan los principios jurídicos y políticos de una comunidad y, sobre todo, *para quién* están pensados esos principios. A partir de aquí Nussbaum dibuja los límites de la justicia ahí donde algunos seres terminan siendo receptores de las normas en una comunidad dada (sea ésta local, nacional o internacional); específicamente dedica este libro a trabajar tres problemas de justicia social no resueltos: el lugar de las personas con discapacidad, la nacionalidad y la relación que establecemos con los animales no humanos.

por los recursos y las herramientas que son transmitidos y heredados a los niños y jóvenes para relacionarse con el mundo y enfrentar los dilemas de la condición humana. En esta línea de análisis la definición de ciudadanía no se limita a la participación en la política formal a través de las urnas o al reclamo de los derechos políticos reconocidos por la ley en un territorio o momento electoral dado, aunque sin duda este es un ejercicio conveniente, haremos referencia en todo caso a las formas de relacionarnos “unos” con “otros”, cómo nos constituimos como sujetos tejiendo comunidad y trazando proyectos comunes dentro de la diferencia; de este modo la inquietud de este escrito se coloca en algunos de los discursos y contextos que el mundo adulto ofrece a las generaciones más jóvenes para construir su vida, y aun sabiendo que la educación ciudadana no se agota en el espacio escolar queremos dedicar una última parte de la discusión a pensar las formas en que la universidad puede ser un importante punto de apoyo en la promoción sujetos ciudadanos.

Los jóvenes y la educación como problema

Desde que la noción de juventud toma fuerza en el conjunto de las significaciones sociales ésta ha venido acompañada de una serie de adjetivos que corren en doble sentido; por un lado, nuestras sociedades modernas que sobreestiman la novedad y honran lo útil hacen de lo joven una condición fuertemente valorada, por el otro y al mismo tiempo, esos sujetos “nuevos” o jóvenes se hacen cargo también de atribuciones de sentido relacionadas con la inexperiencia, la inmadurez y la irresponsabilidad; esto último no es un asunto menor si tomamos en cuenta que las respuestas de exclusión, discriminación y criminalización hacia los jóvenes son, en muchas ocasiones, las únicas opciones que encuentra el mundo adulto para suministrar de sentido la construcción de subjetividades juveniles.

En nuestro país las escuelas de nivel medio superior y superior dan lugar sólo a unos cuantos, de acuerdo con las declaraciones de las autoridades, los resultados de las encuestas y los análisis de los estudiosos

en este tema, se estima que sólo dos o tres de cada diez jóvenes que lo solicitan ingresan como alumnos de alguna institución.²

Otras escenas no parecen más alentadoras, las cárceles o centros de rehabilitación son ocupados en buena parte por jóvenes.³ También la expulsión de ciudadanos en busca de condiciones para sobrevivir tiene rostro joven y la orfandad institucional en que han quedado miles de jóvenes ha sido bien capitalizada por las organizaciones del crimen organizado. A esto que podríamos llamar *los contextos juveniles* se puede agregar la fuerte presencia de jóvenes en condición de calle, en las redes cada vez más grandes de comercio informal, en las rutas del transporte público concesionado trabajando como operadores y en las obras de construcción en las ciudades desempeñándose como albañiles.⁴

² Si consultamos la Encuesta Nacional de Juventud de 2010, observamos que el porcentaje de jóvenes que estudia entre los 19 y 24 años de edad es apenas del 34.1%. Para 2013 y de acuerdo con Alejandro Canales Sánchez, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) “[...] sólo tres de cada diez jóvenes de entre 19 y 23 años tienen acceso a la educación superior (esto es, 7 millones no ingresan a ese nivel)” (*La Jornada*, 2 de abril de 2013). Esta tendencia que se mantiene desde hace ya más de dos décadas nos dice que las tres cuartas partes de la juventud en México está fuera de los espacios universitarios y nos obliga a visibilizar y cuestionar los lugares, roles y actividades en las que sí están presentes.

³ De acuerdo con la tercera encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México, *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional*, coordinada por Elena Azaola y Marcelo Bergman, 40% de los internos tienen entre 18 y 30 años de edad, la mayoría son varones y resulta preocupante saber que 61% de los internos comenzaron a trabajar antes o a los 15 años de edad, 50% abandonaron sus casas antes de cumplir 15 años y 21% nunca fueron a la escuela o no completaron la primaria.

⁴ Así como el concepto de ciudadanía debe ser interrogado, queda pendiente detenerse en las nociones de exclusión, discriminación y desafiación; no darlas por hecho y cerrar la discusión. Sin embargo, cuando hay una considerable población de la juventud haciendo su vida “fuera” de las regulaciones colectivas del derecho al trabajo y a la protección social, nos parecen pertinentes las reflexiones de Castel cuando se pregunta precisamente por el binomio trabajo y protección. “En *Les Métamorphoses...* creo haber mostrado de manera relativamente convincente, a la luz del material histórico, que la cuestión era el par trabajo/protección. No es sólo una cuestión de empleo (apertura de cualquier empleo o trabajito); lo que hoy parece ser un bien relativamente escaso es el *par empleo/protección* (Castel, 2004:81).

En términos generales podríamos decir que nos referimos aquí a jóvenes cuyas trayectorias familiares, escolares y laborales participan de un complejo proceso de exclusión. A decir de Durston (1999), estamos hablando de una *ciudadanía denegada* “por discriminación [...] ausencia de espacios de participación [...] y falta de acceso al conocimiento”, hablamos también de una *ciudadanía de segunda clase* en la que los jóvenes, en tanto ciudadanos en sentido formal, “carecen de las herramientas y códigos necesarios para el ejercicio efectivo de la ciudadanía”. Y además estamos hablando también de poblaciones juveniles que, dadas las condiciones de sobrevivencia, quedan “atrapadas” en sus intereses más personales e inmediatos dificultándose la posibilidad de construir una vida como actores sociales que pertenecen a una comunidad y tienen responsabilidades con los otros y con el entorno.⁵

Ahora bien, en el caso de las otras trayectorias juveniles –las que, podríamos decir, cuentan con más soportes para la inclusión social y ciudadana– también es importante detenernos. Si bien el capital económico, cultural y tecnológico es necesario para la adquisición de pautas y estrategias de participación social y ciudadana, no siempre parece suficiente, por el contrario y de acuerdo con algunas perspectivas (R. Sennett, R. Castel, N.G. Canclini, B. De Sousa), al sistema económico e ideológico instituido le preocupa más la presencia de consumidores que de ciudadanos, la rentabilidad de las relaciones, la capitalización y el dominio de los llamados recursos naturales.

Tomando entonces en consideración estos contextos, tenemos que los criterios que exaltan y valoran la novedad, lo joven e incluso lo pasajero –y que tienen fuerte presencia en las formas de vida cotidiana contemporáneas–, no parecen orientar de manera suficiente a las

⁵ Es importante dejar de lado cualquier interpretación determinista. La participación que hemos tenido con organizaciones sociales y civiles –urbanas, rurales e indígenas– durante los últimos diez años, nos ha mostrado que aun en los contextos de pobreza y exclusión más complicados es posible la constitución de sujetos preocupados por su pertenencia colectiva y el mundo que les rodea. Específicamente hablamos de proyectos educativos, culturales y artísticos, economías solidarias, acciones ecológicas y de promoción de justicia social que son impulsadas por, para y desde los jóvenes.

generaciones adultas y las instituciones de la sociedad para que éstas se preocupen, con cierto empeño, de la relación que buena parte de la población juvenil está estableciendo con el mundo y con los otros.

Es sin duda necesario preguntarnos por las rutas de esta exclusión, es decir, por los caminos que, como señala Hannah Arendt (1996), nos han llevado a arrojar a los más jóvenes –de nuestro mundo– y librarlos a sus propios recursos. Son varios los autores que desde la filosofía, la sociología, la antropología y la psicología social han colocado una serie de reflexiones que, tomando distancia de posiciones conservadoras, y recuperando la experiencia de trabajo cotidiano con jóvenes, sobre todo en el ámbito educativo, someten a discusión no sólo la condición juvenil *per se*, sino los modos como las generaciones adultas están orientando y respondiendo para que los más jóvenes cultiven su capacidad para transformar y cuestionar los valores instituidos.⁶

Para abonar en esta discusión haremos referencia a dos interesantes textos que abonan en la problematización de la educación y la ciudadanía. Del filósofo español David Montesinos tomamos *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*, y del académico argentino Guillermo Jaim Etcheverry recuperamos *La tragedia educativa*. Ambos autores dibujan los trazos de un escenario al que no sólo nos hemos acostumbrado, sino que parece quedar suficientemente justificado en un contexto en el que domina el espíritu comercial y utilitario en las relaciones que mantenemos con los otros. Estas reflexiones nos orientaran para preguntarnos más adelante sobre el papel de la universidad en la construcción de ciudadanía.

En *La juventud domesticada* parece fuertemente provocador el título de la obra, la palabra juventud viene acompañada de un

⁶Aun sabiendo que en México la cobertura educativa y la democratización del ingreso a la educación pública es un problema central, defendemos la idea de que es muy importante interrogar las condiciones de la tercera parte de jóvenes que sí acceden a la universidad, abandonar la hipótesis de que son una población privilegiada y reflexionar junto con ellos sobre sus proyectos, sobre los encargos que sus campos disciplinarios delegan y sobre las responsabilidades que se asumen al formar parte de una de las instituciones sociales más comprometidas con los problemas y las necesidades de la población. Tal vez pueda ser esa tercera parte de jóvenes que ingresan a la universidad la que en un futuro posibilite la inclusión de una mayoría de jóvenes que está cada vez más fuera.

añadido: *domesticada*. Sólo que este añadido no es únicamente el que adjetiva o destaca una característica del sujeto joven, implica también una acción, un verbo; es “alguien” (yo, tú, él...) el que domestica. El autor nos habla de que la juventud *ha sido domesticada* y aunque Montesinos en ningún momento se detiene en el tema de los verbos y los adjetivos, su texto ensaya siempre respuestas críticas a preguntas necesarias: quién domestica y cómo domestica.

Para la pregunta quién doméstica, el autor no da muchos rodeos y la postura que toma es clara desde el inicio del texto: se trata de pensar el vínculo entre las generaciones; se trata de hacer un juicio crítico de cómo los padres y adultos han tomado en sus manos la tarea de acompañar en y por el mundo a los más jóvenes. Montesinos se mueve en un interesante supuesto: la responsabilidad del mundo adulto no es “ofrecer” a los más jóvenes el mundo tal y como es, sino promover en ellos los mundos posibles.

Las reflexiones en torno al cómo domestica son también un interesante llamado de atención. La tarea de domesticar no se refiere *sólo* al ejercicio directo del poder y la violencia sobre los jóvenes, ni siquiera a las estrategias de gestión de los riesgos en la sociedad; sino a la falta de horizontes que permitan a los jóvenes la construcción de nuevos sentidos. La juventud ha sido domesticada en nuestro tiempo.

Si civilizar –o “evangelizar”– significa rescatar al salvaje de su *desgraciada* condición, que le supone vivir retirado en lóbregas y boscosas guaridas, “domesticar” significa desproveer al salvaje de su espontaneidad, su capacidad para inventar y su falta de sensatez para diferenciar entre la realidad y la engañifa. En su estado salvaje, su energía le hace libre; en la domesticación, su *potentia* es reconducida, reciclada hacia un fin racional y que le será ajeno mientras no lo interiorice. Felizmente adscrito al orden santo del domo, el salvaje pasa a formar parte de un plan que sólo puede llegar a comprender como siervo (Montesinos, 2007:7).

Si bien el autor toma todas las precauciones para que el lector no confunda domesticar con educar, dada la necesidad de revisar críticamente esta última tarea que las generaciones adultas tienen con las más jóvenes, subrayará los vasos comunicante entre estas dos

acciones y sobre todo dará un énfasis fuerte a la idea de que las voces de autoafirmación y reivindicación de la alteridad que los jóvenes expresaron en buena parte de los movimientos sociales en las décadas anteriores –sobre todo en Occidente– han tratado de ser domesticadas porque, señala, demostraron ser peligrosas.

Para Montesinos, el problema de nuestro tiempo es la falta de referentes que orienten principios básicos de convivencia y sobre todo proyecten causas colectivas. Si bien los análisis del autor pasan por la escuela y la familia, es agudo en la lectura que hace de la política neoliberal cuyo objetivo central ha sido el aislamiento de la experiencia individual. Montesinos parece poco condescendiente con los jóvenes, no los justifica pero tampoco los vuelve víctimas de la racionalidad neoliberal; se muestra más agudo en sus análisis y explica cómo para las nuevas generaciones las posibilidades de consumo –material o virtual– desdibujan el malestar en que puede derivar la guerra, el hambre y ahora el desastre ecológico. “El mayor problema de nuestros niños –y por tanto de nuestros jóvenes– es que atraviesan su tiempo de irresponsabilidad sin anticuerpos” (Montesinos, 2007:73). El reconocimiento del dolor, la carencia, la exclusión –en la vida propia y en la de los otros– son esos anticuerpos que no debieran negarse a los más jóvenes, son las únicas defensas con las que pueden contar para imaginar y transformar lo que ya está dado como determinado.

Al revisar el escenario escolar y familiar este autor no deja de señalar cómo los jóvenes se mueven con más frecuencia en los circuitos del aburrimiento, la indiferencia y la irresponsabilidad. Pero hay una pieza clave en sus análisis al señalar que cuando el mundo adulto falta a su tarea de enseñar y promover en los jóvenes la capacidad de cuestionar –que implica a su vez la capacidad para sorprenderse– de lo que le rodea, entonces el mundo adulto está fracturando lo que podríamos llamar el *principio de herencia*. Hay para este autor una especie de *crisis sucesoria* en la que las felicidades prefabricadas, la banalidad moral e intelectual, las responsabilidades simuladas parecen generar un enorme vacío entre los jóvenes y el mundo adulto. No es que la herencia haya desaparecido, señala; en todo caso, la herencia se dilata o ha quedado a medio camino, o lo que es peor, se simula, se convierte en un simulacro dado que aquello que hay que *entregar*

a “los más nuevos” (el progreso, la libertad o la igualdad que traía aparejado el sistema económico y político social actual) parece haber perdido todo su sentido.

Aunque Montesinos no sea explícito en ello, no podemos dejar de reconocer los ecos que esta hipótesis guarda con los planteamientos de Hannah Arendt (1996) respecto de lo que ella llama *la crisis en la educación*, crisis que, si se toma en serio, difícilmente podríamos desconectarla de los grandes temas de nuestro tiempo. Para Arendt la educación está directamente relacionada con la noción de *natalidad*, es decir, con el comienzo y con el hecho de que vayan naciendo nuevos seres a los que hay que humanizar, esto es, a los que hay que ofrecer un mundo que tiene todas las posibilidades de ser renovado; es esta una relación de ida y vuelta entre lo “viejo” y lo “nuevo”, entre el pasado y el futuro, y la crisis en la educación tiene que ver precisamente con el desfondamiento de esa tarea, de ese sentido común. Si bien las reflexiones de esta autora se centran en el caso de la educación estadounidense, no deberíamos desestimar sus advertencias al señalar el papel de la educación en todas las culturas.

Básicamente siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella (Arendt, 1996:204).

De este modo, Arendt va a poner en el centro de la discusión la relación entre las personas adultas con los niños y los jóvenes, por ello habla del sentido de *la herencia*, de lo que los más viejos vamos a dejar a los más jóvenes. Y lo primero que habremos de dejar es precisamente el mundo, un mundo que si apreciamos lo bastante como para estar

en él, deberíamos asumir la responsabilidad que tenemos con éste. Enseñar a los más jóvenes los *porqué* y los *cómo* del mundo sería en todo caso una de estas responsabilidades que los más viejos, sólo por ser más viejos, podrían compartir para ofrecer otros mundos; dicho de otro modo, podríamos decir que la experiencia de los adultos “sabe del mundo”, sabe de sus dificultades, de cómo la condición humana es compleja y que se teje siempre entre tensiones, siendo la mayor de ellas el reconocimiento de que cuando se vive también se muere, o bien de que porque se muere vale la pena el ejercicio de la vida.

Por esta razón, Montesinos y otros autores como Guillermo Jaim Etcheverry, parecen estar fuertemente preocupados por el mundo que se le ofrece hoy a las nuevas generaciones: un mundo de consumo más que de creación, un mundo expurgado del dolor al banalizar incluso la existencia de la muerte aunque ésta aceche con enorme insistencia en las expresiones de sociedades cada vez más violentas, un mundo en el que se puede vivir, dice Montesinos, sin la obligación de combatir y sin la experiencia reflexiva y esforzada de lo que se aprende.

Para Guillermo Jaim Etcheverry *La tragedia educativa* es precisamente el hecho de que el mundo adulto haya echado por la borda su responsabilidad y autoridad para *enseñar*. En un análisis poco complaciente, el autor plantea que los jóvenes pueden no saber leer los textos escolares, sin embargo dice, saben leer muy bien las señales y lecturas que los ejemplos del mundo adulto le ofrecen. En una sociedad que privilegia lo útil, es decir lo inmediatamente redituable, que celebra el progreso económico, que coloca como un imperativo el éxito personal y que desprecia el tiempo para la reflexión, parece tener poco sentido la educación en la escuela, a menos que ésta se convierta abiertamente en el boleto de acceso para todos estos escenarios.

Son muchas las pistas que damos a los jóvenes para que comprendan rápidamente hacia dónde orienta el mundo actual su real interés. El desprestigio en que se ha ido sumiendo la actividad intelectual, uno de cuyos principales centros ha sido durante mucho tiempo la escuela, es el reflejo de la serie de complejas mutaciones que se están produciendo en la cultura contemporánea (Jaim, 2006:57).

Podríamos decir que para Etcheverry, la traducción literal de las estrategias educativas neoliberales (que se mueven en las lógicas corporativas y privatizantes, en la mercantilización y la racionalidad empresarial) encuentra su lugar en lo que llama la más influyente escuela en la actualidad: la pantalla.⁷

Lo que destaca es, específicamente, que la educación parece haber quedado en manos de los responsables del entretenimiento y del espectáculo que hacen todo para simplificar la vida humana, desterrar la dificultad y complejidad que implica la vida con los otros y afirmar la banalidad. “Al vivir en el marco de una cultura televisiva –dice– que enseña que todo es descartable, que sólo sirve para el momento, los chicos asimilan ese tono de permanente devaluación y fugacidad, esa sensación de que nada importa” (Jaim, 2006:79).

Si bien los análisis de Jaim Etcheverry se desprenden de un quehacer docente en relación con una comunidad joven universitaria que podríamos decir, se encuentra de algún modo en condición privilegiada respecto de otras poblaciones juveniles no incorporadas (como le llaman algunos estudiosos) a la escuela, al consumo de las nuevas tecnologías, al grupo familiar, etcétera, no parece difícil recuperar sus reflexiones para suponer una especie de mensaje generalizado hacia la heterogeneidad juvenil: se trata de simplificar el mundo, hacerlo digerible; mantenerse en la permanente búsqueda de atajos y de caminos cortos para evitar cualquier esfuerzo.⁸

⁷ El autor se refiere a la pantalla de la televisión, ahora se pueden incluir sin duda alguna los otros medios de comunicación visual que no sólo manipulan imágenes sino que estructuran y definen determinadas formas de discurso y acción.

⁸ Si retomamos a Rossana Reguillo podríamos referirnos a la biopolítica del consumo, específicamente al impacto que la lógica del mercado ha tenido sobre los jóvenes y sus cuerpos. Los jóvenes que cuentan con los recursos y los que no parecen encontrar en las marcas un modo de afirmar la inclusión o –lo que es más– las formas de vestir y de calzar propuestas por el mercado transnacional parecen suministrar no sólo espacios de pertenencia sino también lugares de poder. “A contravía de los discursos institucionales que recetan al joven un conjunto de preceptos para “pagar” los menores costos posibles en su tránsito hacia la adultez, el mercado y “sus dobles” han logrado configurar un discurso desregulador, desprovisto de juicios morales, afirmativo y simplificador, con voluntad de “acompañar” al joven no en el tránsito de su mutación “positiva” en adulto “productivo”, sino en el trance (dilema, apuro,

La tragedia educativa para Jaim Etcheverry encuentra una pieza clave en lo que podría llamarse la crisis de autoridad, es decir, las formas erosionadas que desdibujan el lugar del mundo adulto y de la experiencia. Y en este caso, los ecos con el marco arendtiano vuelven a ser significativos dado que tanto en *La crisis en la educación* como en *La tragedia educativa* encontramos un fuerte cuestionamiento a la tendencia moderna de igualar o borrar cualquier diferencia entre, por ejemplo, jóvenes y viejos, padres e hijos, profesores y alumnos. Para Arendt la *educación como problema* es el problema que genera para los adultos no el hecho de dar órdenes sino de obedecerlas; es decir, la autoridad para Arendt descansa en el hecho de reconocer la responsabilidad que como adulto se tiene con el mundo y de asumir la tarea de “introducir” a los más jóvenes en “un campo que cambia sin cesar” (Arendt, 1996).

Para Guillermo Jaim en las escuelas y en la familia los escenarios que eclipsan la responsabilidad y la autoridad son una constante, conspiramos contra la complejidad y terminamos haciendo las cosas más fáciles, las actitudes de los adultos se pliegan a los deseos de los más jóvenes, que no son otros que los que la mercantilización de la vida les ofrece; por un lado, los discursos sobre el éxito, la diversión y el entretenimiento, la búsqueda de la felicidad personal y la ganancia parecen convertirse en los orientadores “reales”; por el otro, el problema es que se piensa que se sabe todo o en cualquier momento se tiene acceso a todo saber de tal modo que no parece interesar ningún conocimiento por el que haya que esforzarse. Así, la autoridad pierde lugar y parecería no advertirse que “para afrontar el mundo real, escenario de luchas y tropiezos, hay que enseñar a los [más jóvenes] que no todo les resultará posible [si se toman los caminos cortos o los atajos simplificados]” (Jaim, 2006:140).⁹

aprieto) y goce de ser joven [...] el mercado y sus dobles proporcionan un piso de seguridad, un espacio laxo en el que el presente se perpetúa, se expande, sin prisa, respetando la fuerte carga que implica vivir hoy, ahora, en este momento (Reguillo, 2010:420).

⁹ Para profundizar en el tema de la responsabilidad (y su relación con las instituciones educativas) habría que detenerse en las reflexiones de Derrida en torno de lo que llama una *profesión de fe*. Quizá, dice, “deberíamos analizar cierta herencia, en todo caso cierta vecindad

De este modo podríamos plantear que la promoción de ciudadanía no se agota en la promulgación de normas cívicas y en su acato; por el contrario, habría que defender en ella la intención de rehacer o renovar el mundo y por eso mismo es necesario interrogar, con cierto grado de sinceridad, los vínculos que las generaciones adultas ofrecen a las más jóvenes. Los autores arriba comentados dejan como tarea seguir pensando sobre el concepto de mundo que estamos heredando, sobre las formas de entender la propia vida y la de los otros, sobre nuestras declaraciones y los dilemas que nos plantean nuestros desacuerdos con las normas y las diferencias con otras personas. De acuerdo con Arendt la pregunta sería si es posible ¿asumir la responsabilidad-autoridad y “no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”? De lo contrario parece que nos mantendremos en la ruta de actuar por ellos a condición de vulnerar su derecho al ejercicio de ser ciudadanos.

En las páginas que siguen enfocaremos la discusión en el contexto de la educación universitaria y en consonancia con algunas aproximaciones teóricas (González Casanova, De Sousa Santos y Martha Nussbaum) nos sumamos en la defensa de la universidad como un espacio privilegiado en la formación de ciudadanos; con este objetivo es que señalamos parte

entre el porvenir de la profesión académica, el de la profesión de profesor, el principio de autoridad que deriva de ella, y la profesión de fe. ¿Qué quiere decir, en suma, *profesar*? [...] ‘Profesar’, esta palabra de origen latino [...] quiere decir hablar [...] *declarar abiertamente, declarar públicamente* [...] La declaración de quien profesa es una declaración performativa en cierto modo. Compromete mediante un acto de fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*. Profesar es dar una prueba comprometiéndola nuestra responsabilidad. ‘Hacer profesión de’ es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra [...] Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiéndose esto o aquello [...] En el léxico del ‘profesar’, yo no subrayaría tanto la autoridad, la supuesta competencia y la seguridad de la profesión o del profesor cuanto, una vez más, el compromiso que hay que mantener, la declaración de responsabilidad” (Derrida, 2002:32).

de los problemas a los que se enfrenta hoy la universidad y finalizamos con algunas de las propuestas que Nussbaum plantea.

La universidad y sus problemas

La universidad es hoy uno de los espacios de referencia más importantes para una parte de los jóvenes en México y en el mundo, es también un lugar en el que puede ser posible aún el ejercicio del pensamiento crítico y en el que nada, a decir de Derrida (2002), debería estar resguardado de ser cuestionado; por esta razón la universidad puede todavía dar lugar al debate público, defender la autonomía y someterse ella misma a la reflexión.

Sin embargo, la universidad no está exenta de problemas. Hannah Arendt señala cómo la universidad con sus licenciaturas, o lo que ella llama las escuelas técnicas, si bien está relacionada con la educación, su tarea está mucho más centrada en desarrollar determinados tipos de especialización. Hay aprendizaje sí, pero no necesariamente hay educación. Dicho de otro modo, en las universidades no necesariamente “se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico, de él” (Arendt, 1996:206).

Arendt se refiere al conocimiento disciplinario que ha atomizado las complejidades del mundo y la sociedad. Campos de saber y de competencia que se han hiperespecializado y han desarrollado incluso sistemas jerarquizados que poco quieren promover visiones de conjunto. Este proceso que se acentuó a finales del siglo XIX y durante el siglo XX vio desdoblarse por ejemplo, la medicina o las humanidades en un número considerable de saberes, que a decir de González Casanova “[...] muchos de ellos especializados sólo en *un* aspecto de *un* problema que ocurría en *un* determinado lugar y en *un* tiempo determinado” (González, 2005:22).

Si bien esta especialización del saber en la universidad abonó en el rigor y precisión de ciertos fenómenos en proceso de conocimiento, podríamos añadir que no sólo no permitió una relación entre las disciplinas, sino que además se alejó cada vez más de los problemas concretos, mundanos y más sentidos de la sociedad. De este modo,

la universidad parece tener como uno de sus grandes pendientes la tarea de educar, es decir, la tarea no sólo de informar, sino de formar sujetos que –respeto, consideración y reconocimiento mediante– van a estar en permanente relación con los dolores, las creencias y las contingencias que supone toda vida de los otros.

Tampoco se puede dejar de mencionar que esta atomización del saber a la que hemos hecho referencia no sólo simplifica la complejidad de la realidad, sino que evidencia también las relaciones de poder y competencia que habita en los espacios universitarios. Y más allá de que algunas disciplinas, como la economía, se asuman como “más ciencia” que otras, por ejemplo la antropología o la sociología, lo que parece más preocupante es el modo en que la universidad y las disciplinas terminan *disciplinándose* a los mandatos del Estado o del mercado.

Se plantea entonces una cuestión que no es sólo económica, jurídica, ética, política: ¿puede (y, si así es, ¿cómo?) la universidad afirmar una independencia incondicional, reivindicar una especie de *soberanía*, una especie muy original, una especie excepcional de soberanía, sin correr nunca el riesgo de lo peor, a saber, de tener –debido a la abstracción imposible de esa soberana independencia– que rendirse y capitular sin condición, que permitir que se la tome o se la venda a cualquier precio? (Derrida, 2002:17).

En esta misma línea de análisis, Boaventura de Sousa Santos advierte sobre los desafíos que enfrenta la universidad y que no debieran desestimarse; en “De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas” este autor identifica tres crisis: la crisis de la hegemonía (que se reconoció cuando dejó de ser la única institución en el terreno de la educación superior y en la producción de investigación); la crisis de legitimidad (que evidenció sus contradicciones entre la jerarquización de saberes, las restricciones y el discurso de democratización e igualdad para todos) y finalmente la crisis institucional (que puso en la balanza los objetivos y funciones de la universidad por un lado y la presión derivada del modelo de desarrollo económico neoliberal por el otro).

En la *Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, este mismo autor centra sus reflexiones

en la crisis institucional que la universidad ha experimentado en la última década del siglo XX.

Nos dice Boaventura de Sousa Santos que el gran problema de la universidad es haber perdido prioridad como bien público y por lo tanto dejar de estar asegurada por el Estado. Sin embargo, la crisis se agudiza no sólo cuando la universidad pública queda descapitalizada, sino que, y por ese mismo hecho, se mercantiliza; los procesos que la llevan por este camino se identifican con la búsqueda de ingresos propios a través de alianzas con la actividad empresarial y con la privatización de algunos de los servicios que presta y que compiten con el currículo de sus planes y programas de estudio.

Bajo estas condiciones la universidad pública parece haberse colocado desde otro lugar y para otra finalidad. De la universidad como una institución importante en la construcción de un pensamiento crítico para una nación, parece arribarse a la universidad como una mercancía educativa. Ello queda más claro cuando el autor señala que “[...] con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical” (De Sousa, 2007:32).¹⁰

En el marco de estas condiciones, la relación de la universidad con los jóvenes parece estar mediada básicamente bajo dos principios; el primero de ellos es el convencimiento generalizado de que la principal función de la educación en la universidad es preparar a los jóvenes para el mercado laboral. El segundo —que supone el desplazamiento de la educación como bien público a la educación como mercancía—,

¹⁰ El análisis de este autor coloca otra de las rutas que el modelo económico neoliberal ha trazado para la universidad en la oferta transnacional de servicios universitarios. Este proceso tiene por el momento cuatro vertientes: la oferta transfronteriza que promueve la educación a distancia, los cursos en línea y las universidades virtuales. El consumo en el extranjero que consiste en la prestación del servicio a condición de que haya un movimiento físico del consumidor. La presencia comercial es la tercera estrategia e implica que el sector privado de educación superior establezca sucursales en distintos países con el fin de vender sus servicios. Finalmente, la presencia de los proveedores del servicio se garantiza por la localización temporal de éstos en determinados países (De Sousa Santos, 2007:38).

lleva a los jóvenes estudiantes a convertirse en consumidores de ideas fundadas en una concepción pragmática e instrumental de la vida.

Este enfoque utilitario, comercialmente viable, que cabalga en buena parte de nuestras universidades públicas va llevando a éstas a ofrecer a los más jóvenes una educación cada vez más técnica y vocacional preocupada siempre por la práctica y el entrenamiento. Los estudiantes, de este modo, pasan a ser no sólo consumidores de fórmulas o de ideas, sino también de ejemplos, modelos, proyectos de vida y valores que reivindican siempre lo tangible y lo que se puede medir o contar.

La privatización de la educación como un elemento vertebral en el proyecto neoliberal de educación para el mundo es, según Pablo González Casanova (2013), un proceso que incluye a las organizaciones, la política, la informática, la cultura e incluso la conciencia; también la moral y las prácticas morales son objeto de privatización y con ello se privatiza la verdad, el juicio y los valores estéticos.

Las fuerzas dominantes, como en toda sociedad, presionan en general por el tipo de educación que necesitan. Las empresas privadas corporativas y sus asociados reclaman la preparación de trabajadores, empleados y funcionarios que participen con eficacia en su gestión, que estén educados para aumentar su productividad, que respeten los sistemas de trabajo impuestos y que internalicen el entusiasmo por la maximización de utilidades y la reinversión creciente de la compañía que es base de su mantenimiento (González, 2013:30).

Por otro lado, para Martha Nussbaum –filósofa estadounidense que se empeña por proponer a la filosofía como un campo de conocimiento que nos ayude a comprender la complejidad de la existencia humana– la educación en general y en particular los espacios de formación profesional, están en el centro de una crisis enorme que pasa prácticamente inadvertida, *la crisis silenciosa* le llama, crisis que está produciendo cambios preocupantes en lo que las sociedades y el mundo adulto heredan a sus jóvenes.

Si esta tendencia se prolonga, las naciones del todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de

ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010:20).

Para esta autora es urgente oponer resistencia a una educación al servicio del mercado y promover una educación para la constitución y el fortalecimiento de la ciudadanía, o lo que es lo mismo, abonar en la capacidad de los sujetos para pensar por sí mismos y participar críticamente en las decisiones sobre su cultura y el devenir compartido. Nussbaum parece convencida de que la educación en la universidad (aunque no descuida en ningún momento los niveles más básicos) puede y debe promover “las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (2010:25). El hilo que teje una de sus últimas obras, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, es precisamente la pregunta por el tipo de ciudadanos que están tratando de producir las universidades y la medida en que lo están logrando. En esta última parte del escrito, seguiremos de cerca algunas de sus ideas y trataremos de pensar si la universidad es todavía un espacio para la ciudadanía.

Universidad y ciudadanía

La noción de ciudadanía, que ocupa buena parte de las reflexiones de la ciencia política, la filosofía y el derecho, es —como hemos visto— un concepto difícil. Por un lado, hace referencia al acato de las normas instituidas de civilidad de determinada comunidad geográfica; por el otro y manteniendo la tradición filosófica, puede ser entendida también como las prácticas y los procesos que posibiliten en los sujetos la reflexión y el cuestionamiento crítico de su vida en comunidad.

Esta última es la ruta por la que apuestan las reflexiones de Nussbaum, quien explícitamente va a defender el proyecto socrático de una educación para la ciudadanía en la que se propone aprender a pensar de manera crítica los orígenes sociales de las normas morales,

aprender a defender con argumentos una postura y promover siempre el examen crítico uno mismo.

Martha Nussbaum ha sido profesora universitaria durante muchos años, ha trabajado el pensamiento filosófico clásico y transita constantemente entre los estudios filosóficos y el derecho.¹¹ En uno y en otro campo de conocimientos se ha mantenido en permanente relación con la juventud universitaria y hasta la fecha debate con las autoridades institucionales empeñadas en que la educación a nivel superior debe focalizarse solamente en la instrucción en materias de aplicación práctica con objetivos estrictamente laborales. Si bien no destierra el propósito de que los ciudadanos tiene derecho a obtener un buen empleo, no comulga con la idea de que sea éste el objetivo principal de la educación; para esta autora los estudiantes deben aprender cosas que los prepare para el ejercicio de su ciudadanía de manera crítica, activa y reflexiva. De este modo, la educación, que tendría que ser pensada como una educación para la ciudadanía, debería predisponer a los estudiantes para la persuasión y así prepararlos para el debate argumentado y razonado. La democracia, dice, necesita de ciudadanos que puedan pensar por sí mismos en lugar de sólo remitirse a las opiniones y decisiones de las autoridades.

La educación y con ella la universidad, está comprometida a hacer de las personas ciudadanos capaces de comprender y contrastar las alternativas con las que cuentan. Para ello es necesario promover en niños y jóvenes, hombres y mujeres, el cuestionamiento de las convenciones sociales y la naturalidad de nuestros juicios, hábitos, sentimientos y reacciones frente a lo que nos parece extraño. La ciudadanía entonces, más que lealtad a lo que ha sido dado, más que identidad o identificación incondicional con las propias instituciones,

¹¹ Autora de varios libros y artículos, ha impartido cursos sobre derecho y ética desde 1995 en las universidades de Harvard, Brown y Chicago. La postura de esta pensadora, la *declaración de compromiso* que sostiene una y otra vez, la llevan a plantear que en una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización, las reflexiones filosóficas no deberían desvincularse de los problemas del mundo real, de los problemas que implican los salarios inferiores de las mujeres, las leyes que afectan –o no– a determinados grupos, la violencia en la familia, el hambre, etcétera.

es el ejercicio en el que se toma distancia y desapego de las normas transmitidas y de los determinismos heredados para así contribuir en el ámbito de lo político, es decir, en el campo de las relaciones humanas en su quehacer de fabricar el mundo.

La crisis silenciosa es la crisis de la educación que se expresa para Nussbaum en un proceso que resulta evidente pero que poco se ha cuestionado. La crisis es la tendencia, casi mundial, de desaparecer las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades.

[...] estas carreras y estas materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (Nussbaum, 2010:20).

De esta manera, la universidad como institución educativa, responsable de la formación de los más jóvenes, tiene ahora que debatirse entre un par de opciones: promueve la educación para la renta o bien se inclina por impulsar una educación para la ciudadanía, esto es, por preparar a los más jóvenes para reconocer y asumir las contingencias que representa la existencia y la coexistencia con los otros.¹²

¹² Al respecto, podrían seguirse también las tesis de Derrida cuando plantea que la “[...] universidad sin condición no existe, *de hecho*, como demasiado bien sabemos. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos [...] Ese principio de resistencia incondicional es un derecho que la universidad misma debería a la vez *reflejar, inventar y planear* [...] La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma ‘cuestión’, del pensamiento como ‘cuestionamiento’. He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo. Esta referencia al *espacio público* seguirá siendo el vínculo de filiación de las nuevas Humanidades con la época de las Luces (Derrida, 2002:12-14).

Convencida de esta última opción, Martha Nussbaum defiende la idea de que la universidad puede contribuir en la formación de ciudadanía (que como hemos dicho, habrá de ser siempre reflexiva). Sólo que esto no lo podrá hacer en el marco que el proyecto neoliberal ha trazado para la universidad; es necesario, señala, recuperar la formación humanística y artística que tiene casi como vocación el cultivo de la imaginación y por lo tanto permite el reconocimiento de la diversidad, la necesidad de la corresponsabilidad y el análisis crítico de las propias visiones y costumbres.

La historia, la literatura, las artes, tienen un fuerte aporte para la educación superior si se considera que pueden promover en los estudiantes la posibilidad no sólo de conocer “otros mundos” sino de aprender a ver el mundo desde la perspectiva de los otros; en especial, dice Nussbaum, de aquellas personas que la sociedad suele representar como objetos o seres inferiores. Este campo de conocimientos desarrolla también aptitudes para imaginar y reconocer la variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de la vida humana (aquello que Etcheverry llamaba “el mundo como escenario de luchas y tropiezos”). En síntesis, y como una contribución a la formación de ciudadanía, la universidad —a través del campo de las humanidades— parece tener el deber de promover la capacidad de “sentir un interés genuino por los demás” estén lejos o cerca, sean o no diferentes.¹³

En *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* la autora plantea que se requiere el impulso de tres habilidades en la formación de ciudadanos y de ello tal vez tenga que hacerse cargo el espacio universitario: 1) lo que siguiendo a Sócrates podríamos llamar una “vida examinada”, es decir, el examen crítico de las propias instituciones; 2) la necesidad o la capacidad de verse a

¹³ No podemos dejar de mencionar que cuando Martha Nussbaum está hablando de ciudadanía, siempre se refiere, sea explícita o no, a una *ciudadanía mundial*. Para ella, “siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros” (Nussbaum, 2001:29). Para profundizar en esta ruta pueden consultarse sus escritos sobre el tema del cosmopolitismo.

sí mismo no sólo como ciudadanos pertenecientes a una religión o grupo, sino también como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; 3) por último, la autora se refiere a la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona “ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2001:30).¹⁴

Este libro dedica sus tres primeros capítulos a exponer estas habilidades o capacidades para después pasar a argumentar cómo las investigaciones y estudios sobre las culturas no occidentales, sobre la mujer y sobre la sexualidad humana pueden potenciar la *forma interrogativa del pensamiento* y aventurar en los jóvenes universitarios la pregunta sobre el contenido y complejidad del mundo que nos rodea.

Por lo pronto nos parece importante detenernos brevemente en la propuesta específica de Nussbaum de incorporar en los conocimientos universitarios lo que ella llama la imaginación narrativa. De acuerdo con la autora, ésta puede ser una estrategia vertebral si la universidad pretende constituirse todavía como un espacio de formación de la ciudadanía.

Con el recurso de la literatura, dice Nussbaum, compartimos con los jóvenes otros mundos y por lo tanto otras formas de vida. Las diferencias de religión, raza, género, clase social, dificultan el esfuerzo por entendernos, sin embargo, si imaginamos receptivamente las condiciones y diferencias con esos otros —que a su vez construyen sus deseos, pensamientos y maneras de ver el mundo— tal vez podamos comprender los motivos y las opciones que tuvieron para actuar de determinada manera, tal vez nos permita no verles como extraños que nos amenazan. Para esta autora, la literatura, con su capacidad de

¹⁴ Esta es una propuesta de la autora sobre lo que se podría hacer para resistir a las tendencias neoliberales en el espacio universitario. Sin embargo hay otros planteamientos que sugieren también un *qué hacer*: la invitación de Boaventura de Sousa Santos de crear y apoyar nuevas instituciones universitarias que, entre otras cosas, reconozcan la *ecología de los saberes*; los análisis de González Casanova sobre el diálogo de la ciencia y la universidad que queremos; y las inquietudes y reflexiones de Jacques Derrida sobre las posibilidades de las nuevas humanidades.

representar las circunstancias específicas de las personas, promueve en todos nosotros la posibilidad de ver, “no las cosas que han sucedido, sino aquellas que podrían suceder.” La cultura griega es una de las fuentes de inspiración más destacadas por Martha Nussbaum, y para el caso de la educación de los jóvenes subraya el importante papel de la tragedia en la formación cívica. Las tragedias, dice, acercan, mantienen presente y familiarizan al joven con “las cosas malas que podrían suceder en la vida humana, mucho antes de que la vida misma se encargue de hacerlo” (Nussbaum, 2001:131).

Al convertir el abandono y la desdicha de muchas de las personas en un espectáculo convertido en mercancía, al normalizar la miseria y la injusticia en que viven, todos los días, miles de nuestros “ciudadanos”, al negar la presencia del dolor y el sufrimientos que implica para muchos –y nosotros mismos– el progreso que defendemos como moderno, y al justificar permanentemente nuestras contradicciones y simular la facilidad de nuestra relación con el contexto y con los otros, las generaciones de niños y jóvenes están siendo poco equipadas para llevar a cabo su tarea de fabricar el mundo y de asumir el miedo y la angustia, pero también la esperanza y la emoción que implica esta labor. De acuerdo con Nussbaum, se trata de hacer ver que en todo análisis sobre uno mismo en su compromiso con el mundo, es decir en todo ejercicio de ciudadanía, están siempre los otros que va a ser distintos, que van a confrontar nuestras propias certezas y juicios y que ello contribuye a reconocer la extrañeza de lo que asumimos como natural o normal. Una de las herramientas que puede dar pistas a este cometido son las historias literarias, los cuentos y las novelas que al compartir la vida de otros abre un espacio de resonancia en el que, como en los sueños, *la posibilidad* ocupa un lugar vertebral.

El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual; con un compromiso y entendimiento receptivos, y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. Logramos ver cómo las circunstancias condicionan las vidas de quienes comparten con nosotros algunas metas y proyectos generales; y vemos que las circunstancias no sólo condicionan las posibilidades de las personas

hacia la acción, sino también sus aspiraciones y deseos, sus esperanzas y temores (Nussbaum, 2001:125).

La cita anterior es fuertemente reveladora sobre todo cuando estamos en un contexto de reflexiones que quiere pensar a la juventud contemporánea. El mundo adulto, que resbala una y otra vez en frases como “nosotros fuimos diferentes” parece negarse a reconocer que formó parte de una generación que contó con otras condiciones económicas, ideológicas y políticas; los discursos revolucionarios y los proyectos de transformación social no pueden ser considerados como atributo de una generación sino el resultado de circunstancias contextuales que los posibilitaron. Esa es la intención de Montesinos y Jaim Etcheverry, al denunciar las condiciones neoliberales que convierten a los jóvenes no sólo en consumidores, sino en objetos de consumo.

Entre el pavor del desempleo, el miedo al sida, la violencia creciente, la dureza social, la droga, la disgregación familiar y educativa y el desamparo ideológico, la juventud de estos años busca antes sobrevivir que lanzar manifiestos sobre una nueva vida (Verdú, en Jaim, 2006:66).

Al reconocer las condiciones y el ambiente que se propicia en las universidades para que los jóvenes adquirieran aptitudes comprobables y tendientes al éxito económico, Nussbaum advierte que la literatura no transforma por sí sola a ninguna sociedad; sin embargo, insiste en que el lector, el espectador, sí tiene la posibilidad de reconocer, al menos por un momento, a los otros, a esos otros que el individualismo exacerbado contemporáneo ha invisibilizado. De este modo, al desafiar los saberes instituidos y los valores convencionales, tal vez posibilitemos en el espacio universitario la reflexión y el cuestionamiento crítico de su vida en comunidad. Por esta razón, la literatura, la imaginación narrativa y el conjunto de las humanidades es un viático de construcción para la ciudadanía.

Mientras no posibilitemos –con argumentos y con ejemplos– en los más jóvenes la capacidad de presentar juicio razonados, de inteligir la complejidad del mundo que nos rodea, de pensar, discriminar, reflexionar, divagar y asumir la confusión, la universidad y el mundo

adulto se mantendrán atentando y vulnerando el derecho de los más jóvenes a desarrollar las capacidades humanas de la imaginación y la creatividad. En síntesis, la universidad y el mundo adulto estarán faltando a su responsabilidad de educar.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1996), “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, ediciones Península.
- Azaola, E. y Marcelo Bergman (coord.) (2009), *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional*, México, CIDE.
- Castel, Robert (2004), “Encuadre de la exclusión”, en Karsz, Saül (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa.
- De Sousa, Boaventura (1998), “Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad”, en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Siglo de Hombre Editores/Universidad de los Andes.
- (2007), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Bolivia, Plural Editores.
- Derrida, Jacques (2002), *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Durston, John (1999), “Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana”, *Revista Última Década*, núm. 10, CIDPA, Valparaíso.
- González, Pablo (2005), *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, México, Anthropos/IIS-UNAM.
- (2013), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (2006), *La tragedia educativa*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Montesinos, David (2007), *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*, México, Editorial Popular.
- Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires, Katz editores.
- (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, España, Editorial Andrés Bello.
- Reguillo, Rossana (2010), “La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares”, en *Los jóvenes en México*, México, Fondo de Cultura Económica/Conaculta.