



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Garro de la Hoz, Héctor (2025). *“La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones, Disputas y Racionalización”* PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones, Disputas y Racionalización



Por **Héctor Garro de la Hoz**
ISFDYT 9-003 Normal Superior
hgarrodelahoz@mendoza.edu.ar

Resumen

Este ensayo aborda el dilema fundacional de la Universidad moderna: su tensión constitutiva entre formar sujetos éticos, reflexivos y culturalmente integrales, o convertirse en una maquinaria de producción de profesionales funcionales al sistema. Se toman como base los aportes de Kant, Humboldt, Ortega y Gasset, Bourdieu, Clark y Weber, autores que permiten examinar diversas dimensiones de la tensión estructural entre cultura y utilidad, autonomía y funcionalización, formación y reproducción. A través de sus propuestas, se reconstruye el campo universitario como un espacio históricamente disputado y se propone una lectura crítica que recupere su sentido ilustrado, científico y ético en el marco de las sociedades contemporáneas racionalizadas.

Abstract

This essay addresses the fundamental dilemma of the modern university: its inherent tension between educating ethical, reflective, and culturally well-rounded individuals, or becoming a machine for producing professionals who are functional to the system. It draws on the contributions of Kant, Humboldt, Ortega y Gasset, Bourdieu, Clark, and Weber, authors who allow us to examine various dimensions of the structural tension between culture and utility, autonomy and functionalization, education and reproduction. Through their proposals, the university field is reconstructed as a historically contested space, and a critical reading is proposed that recovers its enlightened, scientific, and ethical meaning within the framework of contemporary rationalized societies.

La Tecnificación del Alma Mater

José Ortega y Gasset (2001a) denunció con claridad la reducción de la Universidad a una escuela profesional. En La misión de la universidad, Ortega y Gasset (2001) plantea que la verdadera función universitaria es la formación del hombre culto, es decir, aquel que integra conocimiento especializado con sentido histórico, ético y filosófico. Esta

función cultural ha sido desplazada progresivamente por la presión tecnocrática, la demanda de eficiencia productiva y la creciente instrumentalización del saber en función de los requerimientos inmediatos del mercado y del aparato estatal.

Wilhelm Von Humboldt (2000a), casi un siglo antes, había advertido que la Universidad debía ser un espacio de libertad interior, en el que la ciencia no fuera un producto subordinado a intereses externos, sino una actividad libre impulsada por la necesidad interna de investigar. Este principio coincide con la preocupación de Ortega y Gasset (2001b), toda vez que ambos temían que la instrumentalización del conocimiento convirtiera a la Universidad en un órgano funcional y desprovisto de espíritu formativo.

Así, para Ortega y Gasset (2001c), la cultura no es un adorno ni un lujo intelectual, sino el núcleo constitutivo del ser humano civilizado. La cultura representa el horizonte de sentido desde el cual el conocimiento técnico adquiere orientación y valor. Sin este horizonte, la especialización se vuelve una forma de ceguera ilustrada: se multiplica el saber, pero se pierde la sabiduría. Asimismo, la técnica, cuando se emancipa de su fundamento cultural, se convierte en una fuerza potencialmente destructiva, incapaz de promover una vida verdaderamente humana. Por ello, la Universidad que renuncia a su función cultural no sólo traiciona o desvirtúa su fundamento histórico, su origen, sino que además produce individuos eficaces pero desprovistos de sentido crítico y visión ética del mundo. Este fenómeno está estrechamente vinculado al surgimiento del “hombre-masa”, figura emblemática del siglo XX según Ortega y Gasset (2001d). El hombre-masa es aquel que, habiendo accedido a una educación técnica y especializada, ha perdido toda referencia a la tradición, al pensamiento filosófico y a la reflexión histórica. No es ignorante, pero carece de profundidad; no es inculto, pero ha perdido el contacto con los valores universales. De este modo, la Universidad tecnificada produce masas ilustradas pero acríticas, aptas para el rendimiento, empero, incapaces de juicio autónomo.

En este sentido, este proceso de vaciamiento no sólo empobrece la experiencia universitaria, sino que atenta contra el sentido mismo de la Educación Superior como proyecto formativo. Ortega y Gasset (2001e) insiste en que la Universidad no debe contentarse con ser un aparato de profesionalización, sino que debe ofrecer una formación integral que prepare al individuo para comprender el mundo y asumir su lugar en él con responsabilidad. En ese marco, la cultura se convierte en una dimensión irreductible de la formación universitaria.

El llamado de Ortega y Gasset (2001f) a una reforma universitaria no apunta simplemente a la mejora de los Planes de Estudio, sino a una redefinición profunda de la Misión Institucional de la Universidad. Esta debe recuperar su rol como “órgano de la cultura”, espacio donde el saber técnico se articule con una reflexión crítica sobre los fines de la vida humana, la historia y el sentido. En tiempos donde la Universidad tiende a convertirse en una fábrica de competencias estandarizadas, el autor propone restaurar su dimensión humanista, su vocación de formar ciudadanos críticos, intelectuales y

reflexivos, antes que meros empleados o especialistas instrumentales.

La República del Saber Frente al Imperio de la Utilidad

En *El conflicto de las facultades*, Immanuel Kant (2002a) desarrolla uno de los alegatos más contundentes a favor de la autonomía universitaria y del papel insustituible de la filosofía dentro de la organización del saber. La obra plantea una distinción fundamental entre las facultades superiores –teología, derecho y medicina– y la facultad inferior, la de filosofía. Mientras las primeras están orientadas a fines prácticos regulados por el Estado o por la Iglesia, la filosofía representa un saber desinteresado, que tiene como misión: no servir sino juzgar, no operar sino reflexionar.

Para Kant (2002b), la filosofía no sólo debe ocupar un lugar en la Universidad, sino que debe ser la instancia crítica desde la cual se evalúan las demás formas de conocimiento. Su función es análoga a la de un tribunal: no produce normas jurídicas ni dogmas religiosos, sino que analiza los fundamentos racionales de todo discurso normativo. La capacidad de juzgar constituye el fundamento indispensable del proyecto ilustrado, cuya máxima –*sapere aude*, es decir, atrévete a pensar por ti mismo– demanda una Universidad guiada por la razón crítica, independiente de condicionamientos políticos, religiosos o de cualquier otra índole externa.

El conflicto entre facultades, entonces, no es una mera disputa administrativa o presupuestaria, sino una expresión de tensiones epistémicas y éticas más profundas. Las facultades superiores obedecen a una lógica de utilidad inmediata, orientada al sostenimiento del orden social, mientras que la filosofía trabaja con criterios de validez universal y crítica racional. Esta diferencia es, para Kant (2002c), estructural e irreductible. El lugar subordinado de la filosofía en la jerarquía institucional –inferior en poder– se compensa con su supremacía crítica y su autonomía normativa –superior en valor epistémico y ético.

Desde esta perspectiva, Kant (2002d) concibe la Universidad como una auténtica “república del saber”, un espacio en el que los saberes deben articularse bajo el imperio de la razón pública. Esta república no puede ser gobernada por fines utilitarios, sino por principios racionales compartidos. Si la Universidad se convierte en instrumento del Estado, de la Iglesia o del mercado, pierde su vocación emancipadora y se convierte en una estructura de la legitimación del *statu quo*.

En este marco, Kant (2002e) se anticipa con notable lucidez a debates contemporáneos sobre la autonomía universitaria, la mercantilización del saber y la colonización del pensamiento por intereses externos. Su advertencia es clara: cuando la Universidad subordina la enseñanza y la investigación a fines políticos o económicos, desnaturaliza el *ethos* académico y se degrada a un apéndice técnico del poder. La defensa de la Facultad de Filosofía es, por tanto, una defensa del pensamiento crítico, de la libertad intelectual y de la Universidad como espacio de juicio, no de sumisión.

Este planteamiento kantiano no debe ser leído como una defensa anacrónica de las humanidades, sino como una reivindicación estructural de la crítica como fundamento de la Universidad moderna. Allí donde se pierde la facultad de juzgar, se pierde también la posibilidad de educar ciudadanos autónomos. Por eso, preservar el lugar de la filosofía no es un lujo, sino una necesidad política y epistemológica.

Esta concepción kantiana encuentra eco en Humboldt (2000b), quien defendía que la autonomía no debía limitarse a la facultad filosófica, sino extenderse a toda la estructura universitaria. Para él, la ciencia debía cultivarse en libertad absoluta, no sólo como garantía de verdad, sino como forma de vida espiritual. En su modelo, el Estado provee condiciones, pero no interviene en contenidos. Así, el pensamiento crítico se mantiene como núcleo irredimible de la vida universitaria.

Reproducción Simbólica y Neutralidad Técnica: La Crítica de Bourdieu

Pierre Bourdieu (1984a), en *Homo academicus*, desmonta el mito de la Universidad como espacio neutro, objetivo y meritocrático. Desde su perspectiva sociológica crítica, la Universidad no es simplemente un lugar de producción y transmisión de conocimiento, sino un campo estructurado por relaciones de poder, donde diferentes agentes luchan por el control de los significados legítimos y la distribución del capital simbólico. Esta lucha ocurre dentro de un espacio socialmente determinado, donde lo académico está indisolublemente vinculado a lo social.

Lejos de ser un terreno liso donde las capacidades individuales se valoran en igualdad de condiciones, funciona como una instancia de reproducción de las jerarquías sociales. Las decisiones curriculares, las modalidades de evaluación, los criterios de admisión y los mecanismos de consagración académica están atravesados por una lógica selectiva que tiende a favorecer a los poseedores de capital cultural heredado. En otras palabras, reproduce socialmente los privilegios de origen al tiempo que naturaliza dicha reproducción bajo el discurso de la meritocracia Bourdieu (1984b).

Este fenómeno es descripto por Bourdieu (1984c) como violencia simbólica, un tipo de dominación que opera a través del consenso y de la interiorización de las reglas del juego por parte de quienes están dominados. Así, los estudiantes provenientes de sectores populares internalizan su fracaso como deficiencia personal, cuando en realidad están compitiendo en una estructura desigual. El éxito académico, en este esquema, aparece como fruto exclusivo del esfuerzo individual, ocultando las condiciones sociales que lo hacen posible.

La tecnificación de los saberes, su transformación en contenidos estandarizados, cuantificables y funcionales al mercado, contribuye a reforzar esta lógica. El conocimiento se presenta como neutral y descontextualizado, cuando en realidad está cargado de significados sociales. Esta aparente objetividad técnica sirve para solapar los procesos de selección y exclusión, consolidando la Universidad como espacio legitimador del

orden establecido Bourdieu (1984d).

De este modo, el autor también expone de qué manera los títulos académicos funcionan como formas institucionalizadas de capital simbólico. Obtener un diploma no es sólo el resultado de una trayectoria formativa, sino la adquisición de un bien simbólico con valor de mercado y prestigio social. En el campo académico, la lucha por posiciones –cátedras, proyectos, publicaciones– reproduce las lógicas del poder y no exclusivamente las de la racionalidad científica. Quien domina los mecanismos de legitimación controla también la definición de lo que cuenta como conocimiento válido.

Así, la Universidad aparece en *Homo academicus* Bourdieu (1984e), no como un espacio de emancipación, sino como una maquinaria sofisticada de reproducción del orden social. Su función pedagógica queda subordinada a su rol estructural: preservar las jerarquías simbólicas mientras proclama la igualdad de oportunidades. La crítica de Bourdieu (1984f), lejos de ser nihilista, busca desnaturalizar esta lógica, y propone una sociología de la educación que revele los dispositivos invisibles que estructuran el acceso, la circulación y la consagración del saber en el sistema universitario.

Clark y la Polifonía Institucional

Burton Clark (1996a) realiza una contribución decisiva para comprender la complejidad estructural del sistema universitario al proponer una tipología de lógicas que conviven y compiten dentro de las Instituciones de Educación Superior. Estas lógicas son: la lógica profesional, centrada en la preparación para el ejercicio de ocupaciones específicas; la lógica disciplinar, que responde a la estructura interna de las comunidades científicas; la lógica institucional, vinculada al desarrollo organizacional propio de cada Universidad y la lógica sistémica, determinada por las demandas externas del Estado o del mercado.

Cada una de estas lógicas introduce criterios distintos –y muchas veces contrapuestos– respecto de lo que la Universidad debe ser y hacer. Por ejemplo, mientras la lógica profesional exige currículos orientados a competencias específicas y aplicabilidad inmediata, la lógica disciplinar valora la investigación básica, el debate teórico y la autonomía epistémica. A su vez, la lógica institucional busca garantizar estabilidad organizacional y sostenibilidad financiera, mientras que la lógica sistémica impone metas de eficiencia, pertinencia socioeconómica y rendición de cuentas.

Clark (1996b) muestra que estas lógicas no se suceden cronológicamente ni se organizan jerárquicamente, sino que se entrelazan en una dinámica de tensión permanente. Cuando una de ellas se impone sobre las demás –particularmente la lógica sistémica– se produce un desequilibrio que altera la identidad de la Universidad. La primacía de la eficiencia sobre la deliberación, de los indicadores cuantitativos sobre los juicios cualitativos, conduce a una estandarización de los procesos académicos que erosiona la autonomía intelectual y la creatividad institucional.

Este desplazamiento tiene efectos directos en múltiples dimensiones: en la gobernanza universitaria, que se vuelve más gerencial y menos colegiada; en las decisiones curriculares, que responden a demandas externas más que a debates internos y en los modos de evaluación, que privilegian la productividad medida en papers o proyectos antes que la calidad formativa o la relevancia cultural. La cultura universitaria, en este contexto, se ve atravesada por una racionalidad instrumental que tiende a reducir su complejidad a criterios de utilidad.

Frente a este panorama, Clark (1996c) no propone una vuelta nostálgica a una Universidad pura ni una defensa dogmática de una lógica sobre las demás. Su enfoque es más bien pragmático y sistémico: propone diseñar arquitecturas universitarias capaces de equilibrar las tensiones, sostener la diversidad de funciones y resistir la subordinación a una sola racionalidad. Esta arquitectura debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a contextos cambiantes, pero también lo suficientemente sólida para proteger los principios fundantes del quehacer universitario.

En suma, la propuesta de Clark (1996d) es una llamada a pensar la Universidad no como una organización unívoca, sino como una institución polifónica, donde múltiples racionalidades deben coexistir sin que una anule a las otras. La clave, entonces, no está en eliminar la tensión, sino en aprender a gestionarla como condición estructural de la Educación Superior en las sociedades contemporáneas.

En este sentido, Humboldt (2000c) ya había intuido esta necesidad de equilibrio, aunque desde otra lógica: propuso un modelo organizativo en el que el conflicto no se evitaba, sino que era parte constitutiva de la vida científica. Su propuesta de vincular docencia e investigación en un marco de autonomía institucional prefiguró muchas de las tensiones que hoy Clark (1996e) describe desde una perspectiva sistémica.

Vocación y Desencanto: Weber y la Ética del Saber

Max Weber (2003a), en *La ciencia como vocación*, introduce una dimensión axial para la comprensión del rol de la Universidad en la modernidad: la ética del saber en un mundo desencantado. Frente al avance de la racionalización, que vacía de sentido último a los sistemas simbólicos tradicionales, Weber (2003b) plantea que la ciencia ya no puede ofrecer respuestas últimas sobre el “cómo vivir”. Sin embargo, conserva un valor ético fundamental: enseñar a pensar con rigor, formar sujetos responsables de sus elecciones y dotarlos de herramientas metodológicas para comprender la complejidad del mundo.

Weber (2003c) caracteriza la época moderna por un proceso de desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*), en el cual los grandes relatos metafísicos, religiosos y filosóficos han perdido su eficacia normativa. La ciencia, que se erige como saber legítimo en esta nueva configuración, no sustituye esos relatos, sino que los desactiva. Esta pérdida de sentido colectivo plantea un desafío radical a la Universidad, que ya no

puede sostenerse sobre fundamentos trascendentales, pero tampoco debe limitarse a formar técnicos desprovistos de orientación ética.

En este contexto, el rol del científico y del profesor universitario adquiere una especificidad inédita. Ya no se trata de guías espirituales o autoridades morales, sino de mediadores epistémicos capaces de cultivar una actitud de vocación: un compromiso racional, metódico y éticamente consciente con el conocimiento. La vocación científica exige precisión conceptual, disciplina intelectual y distancia emocional, pero también exige honestidad, responsabilidad y reconocimiento de los límites del propio saber (Weber, 2003d).

La Universidad, desde esta óptica, no debe formar creyentes ni burócratas, sino individuos capaces de asumir críticamente la racionalidad moderna. El profesor no enseña doctrinas, sino modos de preguntar; no impone fines, sino que ofrece medios y criterios para que cada sujeto pueda, con autonomía, asumir su responsabilidad frente a las decisiones vitales que debe tomar. La formación universitaria, por tanto, es inseparable de una ética de la responsabilidad, no en términos moralizantes, sino en el sentido weberiano de asumir las consecuencias de nuestros actos y juicios, incluso cuando el mundo ya no nos ofrece fundamentos absolutos (Weber, 2003e).

De este modo, Weber (2003f) no idealiza la Universidad, pero sí la concibe como uno de los pocos espacios donde aún puede sostenerse la vocación racional en un entorno cada vez más instrumentalizado. La técnica no debe ser rechazada, pero sí subordinada a una actitud reflexiva y éticamente orientada. Una Universidad que renuncie a formar esta vocación se transforma en una institución vaciada de sentido, funcional al sistema, pero incapaz de ofrecer orientación.

Así, la propuesta de Weber (2003g) no es una defensa nostálgica del saber clásico, sino una afirmación moderna de la necesidad de sostenerla como lugar donde la ciencia, aunque privada de certezas últimas, todavía puede cultivar una actitud crítica, rigurosa y ética frente al mundo. Sólo bajo esta condición, la Educación Superior puede resistir la fragmentación del saber y la creciente funcionalización que amenaza con degradarla a mera maquinaria de producción técnica. Para Weber (2003h), la ciencia no puede decirnos cómo vivir, pero sí puede enseñarnos a pensar con rigor y a asumir con responsabilidad las consecuencias de nuestras elecciones. El sociólogo alemán, advierte que el mundo moderno está “desencantado”: los grandes relatos han perdido vigencia y la ciencia no puede ofrecer respuestas últimas. En este contexto, el rol del científico y del profesor universitario se redefine. No son profetas ni guías morales, sino facilitadores de herramientas conceptuales que permiten a cada sujeto tomar decisiones con lucidez y responsabilidad.

La Universidad, entonces, no debe formar creyentes ni funcionarios, sino individuos capaces de asumir la complejidad del mundo racionalizado. La vocación científica

no es neutral: exige compromiso, precisión metodológica y distancia emocional. Pero también requiere honestidad intelectual y conciencia de los límites del propio saber (Weber, 2003i). El autor propone una Universidad que no renuncie a la técnica, pero que recupere la idea de vocación como actitud ética frente al conocimiento. Sólo así es posible sostener un proyecto formativo en tiempos de fragmentación y funcionalización extrema del saber.

Conclusión: Hacia una Universidad Reflexiva en un Mundo Racionalizado

La Universidad contemporánea ambula entre ideales ilustrados y dinámicas de mercado, autonomía y subordinación, cultura y utilidad. Kant (2002f) nos recuerda que sin la capacidad crítica, la Universidad se degrada a un apéndice del poder; Humboldt (2000d) insiste con la libertad científica como constitutiva de su nervio vital; Ortega y Gasset (2001g) advierte que la formación sin horizonte cultural impulsa hombres-masa, Bourdieu (1984g) denuncia que la institución reproduce desigualdades bajo la apariencia de neutralidad; Clark (1996f) enseña que las tensiones no deben resolverse sino gestionarse como condición estructural y Weber (2003j) nos invita a pensar la Universidad como vocación ética en un mundo desencantado.

En este contraste de voces, la conclusión no puede reducirse a una síntesis apacible, sino un llamado: la Universidad no debe optar entre ser cultura o utilidad, sino reinventarse como espacio polifónico donde la técnica se somete a la crítica, la cultura se abre al presente y donde el saber nunca renuncia a su responsabilidad ética. Quizá así, solo así, la Universidad logrará evitar la deriva hacia una formación de técnicos dóciles y funcionales, para atreverse, en cambio, a cultivar sujetos lúcidos, pensadores críticos y profesionales comprometidos, dotados de la capacidad de interrogar y disputar, desde la ética y la creatividad, la construcción del sentido colectivo que sostiene la vida social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Clark, B. R. (1996). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Kant, I. (2002). *El conflicto de las facultades*. Colección Pedagógica Universitaria.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *La misión de la universidad*. Ediciones del Pensamiento Contemporáneo.
- Von Humboldt, W. (2000). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín*. Tecnos.
- Weber, M. (2003). La Ciencia como vocación. En: *El político y el científico* (pp. 212–231). Alianza Editorial.