

# La traición a la democracia. Ensayo sobre las relaciones entre universidad, democracia y ciudadanía desde la idea de traición

---

Betrayal to democracy. Essay on the relations  
between university, democracy and citizenship  
from the idea of betrayal

DAVID LUQUE<sup>1</sup>

*david.luque@urjc.es*

*Universidad Rey Juan Carlos, España*

## **Resumen:**

A partir de los sesenta, el número de alumnos que comenzaron a acudir a las universidades creció exponencialmente. Esto modificó la forma de pensar esta institución en su relación con la democracia. Su razón de ser ya no se encontraba únicamente en el conocimiento, sino que se deducía del papel que debía jugar en la construcción de la ciudadanía. Esta modificación dio lugar a una serie de discusiones sobre el papel de la universidad en relación a los nuevos retos que les planteaba la ciudadanía. Y esas discusiones giraban casi siempre en torno a una misma idea: que cualquier tesis sobre la universidad suponía una traición. Y es justamente eso lo que estudia este artículo. Se concluye que, en la construcción de una ciudadanía democrática, han de combinarse dos consideraciones. La necesidad irrenunciable de la extensión de la formación univer-

## **Abstract:**

From the 1960s, the number of students who began to attend universities grew exponentially. This changed the way of thinking about this institution in terms of its relationship with democracy. Its reason for being did not only lie in the articulation of knowledge but also in the role it should play in the construction of citizenship. This modification led to a series of discussions about the role of universities regarding the new challenges posed by citizens. And these discussions almost always revolved around the same idea: any argument about universities was a betrayal. And that is precisely what this article studies. It is concluded that, in the construction of democratic citizenships, two considerations must be combined. On the one hand, the unrenounceable need for the extension of university education as a substantial element of citizenship and, on the other hand,

---

## **1 Dirección para correspondencia (correspondence address):**

David Luque. Universidad Rey Juan Carlos. Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. C / Camino del Molino, s/n, 28942. Fuenlabrada, Madrid (España).

sitaria como elemento sustancial de una ciudadanía y la necesidad de que esta formación esté presidida por un pensamiento crítico y una vocación de servicio político.

**Palabras clave:**

Valores democráticos; Actitudes políticas; Papel de la ciudadanía; Educación superior; Educación cultural.

the need for this type of education to be presided over by critical thinking and a vocation for political service.

**Keywords:**

Democratic values; Political attitudes; Citizenship role; Higher Education; Cultural education.

**Resumé:**

À partir des années soixante, les étudiants qui ont commencé à fréquenter les universités ont connu une croissance exponentielle. Cela a changé la façon de penser de cette institution dans sa relation avec la démocratie. Sa raison d'être ne se trouvait plus seulement dans la connaissance, mais était déduite du rôle qu'elle devait jouer dans la construction de la citoyenneté. Cette modification a conduit à une série de discussions sur le rôle de l'université par rapport aux nouveaux défis posés par les citoyens. Et ces discussions tournaient presque toujours autour de la même idée: que toute thèse sur l'université était une trahison. Et c'est précisément ce que cet article étudie. Il est conclu que, dans la construction d'une citoyenneté démocratique, deux considérations doivent être combinées. La nécessité insondable d'étendre l'enseignement universitaire en tant qu'élément substantiel de la citoyenneté et la nécessité que cette formation soit présidée par la pensée critique et la vocation du service politique.

**Mots-clés:**

Valeurs démocratiques; Attitudes politiques; Rôle de la citoyenneté; Enseignement supérieur; Éducation culturelle.

Fecha de recepción: 1-6-2018

Fecha de aceptación: 15-10-2018

## I. *Excursus* introductorio

La eskuela que el *New York Times* publicó sobre el fallecimiento de Martin Trow recordaba que su mayor contribución al mundo académico fue «his description of the transition of a college education from elite privilege to mass product» (Douglas, 2007, párraf. 3). En efecto, Trow publicó dos textos fundamentales para comprender las transiciones que se produjeron en la universidad desde 1945 (cfr. 1973; 2007). Para ello se fijó en el número de estudiantes matriculados en las universidades respecto del total de la población en edad de haber podido cursar estudios superiores. De estos coligió dos incrementos sustanciales en la tasa de matriculados que le permitieron sostener que se habían sucedido tres modelos distintos de universidad (cfr. 2007, pp. 245-247). Creo que es necesario comenzar este artículo con un análisis -casi a modo de *excursus*- de esos modelos.

El primero, que él describió como elitista y que contaba con un máximo del 15% de la población en edad de cursar estudios universitarios (cfr. 2007, p. 252), aceptaba a los estudiantes en función de su talento, su cuna o ambos (cfr. Trow, 2007, pp. 252-253). Había diseñado un *curriculum* inflexible y volcado al estudio de las grandes realizaciones humanas del pasado (cfr. Trow, 2007, pp. 254-255) porque entendía que ese modo era el que mejor cumplía su fin: la formación del *gentleman* (cfr. Trow, 2007, p. 249). El segundo modelo, este ya de masas, contaba con entre un 16 y un 50 % (cfr. Trow, 2007, p. 243). El acceso tenía que ver con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas que implantaron los diferentes estados y, aunque los fines que se proponían mantenían la aspiración de la formación del intelecto -incluso la democratización de la cultura-, esto se produjo en el contexto de la Guerra Fría y el auge del liberalismo, lo que derivó en una especialización y una orientación técnica de los planes de estudio: necesitaban formar destrezas (cfr. Trow, 2007, p. 250). Y un modelo universalista, con más del 50 % de la población adulta matriculada (cfr. Trow, 2007, p. 244, p. 246), donde el acceso era «an obligation for the middle and upper classes» (Trow, 2007, 244, cfr. pp. 273-274). Este modelo, que se ha desarrollado en un contexto líquido, vertiginoso y cambiante, ha obligado a transmutar el fin de la institución: consistía en estar preparado ante la posibilidad de un nuevo cambio (cfr. Trow, 2007, p. 254).

Una aproximación precipitada al anterior análisis podría llevar a la conclusión de que se ha diluido esa primera tendencia al elitismo que marcó la universidad durante siglos, contribuyendo, así, al nacimiento de una ciudadanía altamente formada. Pero lo cierto es que, en paralelo a este proceso, nacen movimientos profundamente elitistas alrededor de la institución. Esto se observa en el auge de una clara tendencia a la cuantificación como instrumento para categorizar las universidades (cfr. Cantú-Ortiz, 2018). No se trata solo de que la presión a los jóvenes investigadores por publicar desde edades muy tempranas haya llevado a recomendarles que el mejor modo de comenzar es, simplemente, realizando revisiones bibliométricas (cfr. Pickering, y Byrne, 2014, pp. 538-539). Es más todavía. Es que justo en el declive de la universidad elitista nació la imperiosa necesidad de categorizar los resultados de los académicos y las mismas universidades (cfr. Liu, 2009, pp. 2-3). La *Web of Science* (Schenell, 2017) y *Scopus* (Schotten et al., 2017) se afianzan en el declive del modelo de masas y el auge del modelo universalista con el fin de identificar los documentos de investigación más citados por la comuni-

dad internacional -casi se podría decir que se pasa de los *great books* de Hutchins y Adler a los *great articles* de *Google Scholar*. Y exactamente lo mismo sucede con la necesidad de categorizar y clasificar las mismas universidades: que surge la necesidad de visibilizar las *world-class universities* (cfr. Salmi, 2009, pp. 1-20) a través de los *rankings* internacionales (cfr. Ishikawa, 2009, pp. 166-167) -que se extienden por toda la geografía del planeta (cfr. Jöns, 2013) y condicionan, incluso, las políticas internacionales (cfr. Espeland, y Sauder, 2007, pp. 27-33; Salmi, y Saroyan, 2007, 49-57; Salmi, 2009, pp. 51-54). De manera que se observa la paradoja de que en la universidad, junto a esa progresiva e intensa universalización que supone la señal distintiva de un sistema democrático, convive una tendencia tan intensa al menos al elitismo, a la necesidad de localizar a los mejores investigadores, los mejores textos y los mejores centros. O, dicho de otra manera, el proceso de universalización de la universidad no ha hecho sino intensificar su inherente elitismo.

El papel de la universidad en un sistema democrático experimenta así como una tensión interna, como un desgarramiento entre democracia y elite, entre el viejo sueño de hacer extensiva la alta cultura a toda la ciudadanía y la aparente obiedad de que solo unos pocos son capaces de un pensamiento original. Y en la grieta de esta ruptura interna se producen las discusiones sobre la idea de universidad y su posibilidad de construir en torno a ella -y gracias a ella- una democracia. Porque, ciertamente, nació una literatura ingente y popular que defendía una idea clásica de universidad frente a los nuevos desplazamientos que acababan por imponerse. Ejemplos son *The closing of American mind* (cfr. Bloom, 1987, 336-382), *Cultural literacy* (cfr. Hirsch, 1988, pp. 1-10, pp. 110-124), *Illiberal Education* (cfr. D'Souza, 1991), *The university in ruins* (cfr. 1997, Readings, pp. 21-43) y *Universities in the Marketplace* (cfr. Bok, 2003, pp. 1-17, pp. 79-98). Sin embargo, estos textos atendían sobre todo a los estudios culturales, fueron escritos en lo que Trow caracterizó como un modelo masificado y, por tanto, el núcleo de sus críticas no se puede ni retrotraer al modelo elitista ni extender con cierto éxito al universalista. Hay otros textos también muy interesantes que es necesario descartar o por el mismo argumento, como sucede con Lionel Trilling y *The moral obligation to be intelligent* (cfr. 2000), o porque es tanta la complejidad de sus discusiones y el esfuerzo que demanda contextualizarlo en la Educación Superior que casi merecerían un estudio propio, como sucede con *The public opinion* (cfr. Lippman, p.e., pp. 234-250, pp. 328-337, pp. 369-418) y la discusión de

su autor con John Dewey (cfr. Whipple, 2005, pp. 160-161, pp. 165-176; Ralston, 2005; DeCesare, 2012).

Ahora bien, existen otros documentos que también realizan críticas a la universidad y que, además, cuentan con otros aspectos que les llevan a ser el objeto de análisis de este artículo. Esos elementos son los siguientes. Que cada uno vio la luz en los tres modelos que perfiló Trow. Que habían comprendido que, a pesar de las transformaciones que habían universalizado progresivamente el acceso a la universidad contribuyendo a la construcción de una ciudadanía crítica, esta mantenía una relación inherente con la elite en tanto la formaba -hasta tal punto es así que me parece que puede decirse que, para ellos y en cualquier modelo, seguía viva la identificación entre «*elite*» y «*universidad*». Que todos resultaron críticos y que, desde una perspectiva amplia, esas críticas sostenían que bien las elites o bien las universidades que las formaban habían traicionado algunos de los valores inherentes al papel que juega una universidad en una democracia. Dicho brevemente. Julien Benda, que escribió en 1927, habló de la traición a los valores intelectuales, inmutables e imperecederos, frente a una generación de académicos que entendieron que su papel era luchar en las grandes guerras europeas para construir una democracia más libre. Christopher Lasch, en 1996, habló de la traición de las elites que son formadas en la universidad a una masa que no puede acceder a ella, resultando gravemente dañada la idea de una democracia. Y George Steiner, que comenzó a escribir en 1978 y ha continuado haciéndolo hasta hoy, habló de la traición del modelo universalista a las grandes producciones artísticas, que constituirían la esencia de la educación, dado por sentado así que no tiene sentido pretender una democracia cultural puesto que la alta cultura es, a veces, incluso un privilegio genético. De traiciones, ciudadanía y universidades, en fin, trata este artículo.

## II. Hermenéutica de traición, ciudadanía y universidades

### II.1. Julien Benda o la traición a los valores absolutos

Julien Benda redactó su manuscrito original entre 1924 y 1926, es decir, en el periodo de entreguerras, y añadió un prefacio a la edición de 1946, es decir, justo un año después del fin de la Segunda Guerra Mundial. Escribió, dicho en el marco de comprensión trowniano, casi al borde del co-

lapso de la universidad tradicional. Sin embargo, y aunque pueda resultar paradójico, su texto no se refirió estrictamente a los universitarios, sino a la cúspide de la intelectualidad. Pero, dado que escribió en un contexto universitario plenamente elitista y a que normalmente se refiere a la relación entre el intelectual y el saber casi de un modo óptico, sus argumentos son eminentemente válidos para comprender de qué manera los intelectuales traicionan a la universidad cuando participan activamente en la defensa de la democracia. También porque, además y porque es necesario el matiz, ni siquiera cuando usa el epíteto de «intelectual» lo hace refiriéndose a la imagen que tenemos hoy de este. Rodolfo Berraquelo decidió traducir «*clerc*», que es el término que manejó Benda, por «intelectual» para evitar posibles confrontaciones con el episcopado español. Pero lo cierto es que la fuerza sugestiva del concepto elegido por Benda, que en el francés original no solo refería a la persona que es consagrada al ministerio presbiteral sino, también, a la «persona letrada o sabia» (cfr. Rodolfo Barraquero en Benda, 2008, p. 11) se pierde dado que «*clerc*» simboliza justamente a quien se halla como en la intersección de esas dos acepciones: «entiendo por esta palabra aquellos que hablan al mundo en el modo de lo trascendente» (Benda, 2008, p. 179). No se puede identificar mejor a las personas que compusieron la universidad desde sus primeros días.

Pero realizadas estas precisiones, el *clerc* de Benda es definido como

Esa clase de hombres [...] cuya actividad no persigue esencialmente fines prácticos, sino que, al pretender su felicidad del ejercicio del arte, de la ciencia o de la especulación metafísica, en resumen, de la posesión de un bien no temporal, de alguna manera dicen: 'Mi reino no es de este mundo' (2008, p. 123).

O, dicho de otro modo, se caracterizan por situarse en el ámbito de lo trascendente entendido este en una dimensión teológica o metafísica -en lo que de común pueden tener ambas disciplinas. Incluso en los momentos en que estos ideales podrían traducirse en una dimensión práctica, a Benda solo le interesan en tanto son intelectuales. Todo «espíritu libre reconocerá que el ideal político inscrito en la Declaración de los Derechos del Hombre, o bien en la Declaración americana de 1776», llegó a escribir, «presenta de manera eminente un ideal intelectual» (2008, p. 13). Esto no quiere decir que el *clerc* se despreocupe de la construcción de una democracia. Lo que Benda no acepta es que se preocupe por ello

en nombre de «una pasión realista de clase, de raza o de nación» (2008, p. 129). Sin embargo, cuando se mueve ahí en nombre de un ideal, ahí, insisto, actúa públicamente «conforme a su oficio» (2008, p. 129). En definitiva, el ideal de intelectual sería para Benda el de un hombre que se mueve únicamente por la razón, en nombre de la verdad y la justicia, pero cuyo «ministerio espiritual» (2008, p. 148) es tan moral como desinteresado porque pertenece al ámbito de lo metafísico. Por esto, Benda afirmó que el intelectual debía moverse por un humanismo donde su función consistiría en «presentar determinado carácter moral» (2008, p. 70) hasta el punto de que, en el caso de que haya que hablar de razas, estas serán «razas morales, a saber, grupos de hombres que han sabido elevarse hasta cierta moralidad y otros que se muestran incapaces de ello» (2008, p. 70). Y así, cuando «el universo entero se arrodilla frente al injusto que se ha vuelto amo del mundo, la ley del intelectual es quedarse en pie y oponerle la consciencia humana» (2008, p. 75).

Por «traidores» tiene Benda

A todos los científicos que se ponen, en cuanto científicos, al servicio de un partido político [...] y aseguran a la multitud que sus pasiones partisanas están justificadas por la ciencia, cuando saben muy bien que *sólo* [sic] lo están a condición de simplificar ésta [sic] extremadamente, cuando no de violarla sin más (2008, p. 64, nota a pie 88).

En esto consiste, precisamente, la traición de los *clerics*. En subvertir la exclusiva dedicación a valores que eran de suyo trascendentes, estáticos y universales en aras ya no solo del dinamismo, sino de lo particular y de lo mundano. Lo que en el panfleto de Benda terminó concretándose en las pasiones políticas. Porque la pasión se opone, en un sentido negativo, casi diametralmente a una razón que prevalece frente a cualquier otra motivación, incluso de la piedad, pues «sólo [sic] la razón ‘nos permite auxiliar al prójimo con certeza’» (p. 64). Lo político, porque atañe a lo pragmático en tanto que enseña no la urgencia de una necesidad práctica que se ajuste a los grandes ideales que habría de defender el *clerc*, sino porque enseña el acto moral bueno, «es aquel con el que asegura su existencia contra un medio que le ofrece resistencia» (2008, p. 189; cf. 2008, pp. 207-214), pues, en fin, lo que los traidores terminan despreciando «en el hombre de estudio es de manera explícita al hombre que no funda, que no conquista, que no afirma el completo dominio de su especie sobre su

medio, o bien que, si lo afirma, como hace el científico con sus descubrimientos no conserva de ello más que la alegría de saber» (2008, p. 209). Una de las consecuencias de esta servidumbre es que rechaza la noción de una verdad que puede alcanzarse porque «los condena, en cuanto la adoptan, a sentirse parte de un universal» (2008, p. 167). Y donde esto se revela particularmente evidente es en el ámbito de la metafísica. La metafísica, que, en palabras del propio Benda «hasta el siglo XIX seguía siendo la inviolable ciudadela de la especulación desinteresada» se ve, de pronto, sometida a metafísicos -«y del más alto linaje», añade el francés- «que convierten sus especulaciones en la exaltación de su patria y la humillación de las otras, y que fortalecen, con toda la potencia del genio abstracto, la voluntad de dominación de sus compatriotas» (2008, p. 150). Es, en definitiva, «un hecho desconocido hasta la fecha, al menos como hoy se presenta: la metafísica predicando la adoración de lo contingente y el menosprecio de lo eterno» (2008, p. 169). Pero, como quiera que en el marco conceptual en que se mueve Benda, lo abstracto se encarna en moral, así también la reflexión de los traidores se encarna en un tipo de moral particular. «Hoy en día el intelectual se ha hecho ministro de la guerra» (2008, p. 174), sentencia. Nietzsche, Hegel y toda la tradición germana de pensamiento (cfr. 2008, p. 169, p. 175, p. 182, p. 194) en donde la política -y no al revés- determina el grado moral de una acción, en donde es la fuerza lo que le otorga el grado de veracidad, puesto que se adapta a la naturaleza verdadera del hombre, que está como inserta en una perenne sed de violencia (2008, p. 187). Y así, en fin, concluye Benda que

El intelectual no es sino cuando es del todo consciente de su naturaleza y de su función propia, y muestra a los hombres que tiene clara esta consciencia; es decir, si les declara que su reino no es de este mundo, que en la ausencia de valor práctico reside precisamente la grandeza de su enseñanza y que, por lo que respecta a la prosperidad de los reinos, que sí son de este mundo, la adecuada es la moral del César, y no de la ciencia. Con esta posición el intelectual está crucificado, pero es respetado y sus palabras atormentan la memoria de los hombres (2008, p. 241).

## II.2. Christopher Lasch o la traición a las clases populares

No deja de resultar curioso que, casi al mismo tiempo que Benda publicó su texto, Ortega y Gasset publicó *La rebelión de las masas*. En efecto,



ambos escribieron en el colapso de la idea tradicionalmente elitista de la universidad. Sin embargo, no traigo aquí a Ortega porque algunos de sus textos pudieran interpretarse como una crítica a la universidad -ni siquiera *Misión de la universidad* me parece que pudiera hacerlo-, sino porque *La rebelión de las masas* allanó el camino a *La rebelión de las elites*, de Christopher Lasch, que sí acusó a estas, que se formaban en las universidades, de traicionar a las clases populares aislándose de ellas e intensificando la división de clases en base a la meritocracia. Pero, debido a esta relación intrínseca entre ambos, es necesario comprender los elementos fundamentales de las tesis del filósofo madrileño.

Como decía, Ortega supo aproximarse al devenir de la universidad que describiría Trow de un modo mucho más preciso que Benda, pese a escribir ambos en la misma época. *La rebelión de las masas* comenzó con la simple observación de que «la muchedumbre» (2009, p. 74) se había adueñado del espacio que antes pertenecía a las elites (cfr. 2009, p. 75). Pero, antes de continuar con el núcleo esencial de la tesis orteguiana, es necesario distinguir cuatro ideas más o menos básicas de su pensamiento. Lo que es el hombre selecto. No «el petulante que se cree superior a los demás, sino el que se exige más que los demás, aunque no logre cumplir en su persona esas exigencias superiores. [...] [los] que se exigen mucho y acumulan sobre sí dificultades» (2009, p. 77; cfr. 2009, pp. 118-122). Lo que es la masa. Un tipo de hombre que ha nacido en un tiempo histórico que se ve a sí mismo como la plenitud de todos y que, por ello, piensa que las comodidades le son debidas por naturaleza (cfr. 2009, pp. 114-116). Un individuo que, en su opinión, ha sido formado desde la escuela, pues en esta «no ha podido hacerse otra cosa que enseñar[le] las técnicas de la vida moderna, pero no se ha logrado educarlas» (2009, p. 109). Lo que es la rebelión de las masas consiste, en fin, «en no aceptar cada cual su destino, en rebelarse contra sí mismo» (2009, p. 164). Y todo esto dentro del vitalismo orteguiano. Que la vida consiste en un conjunto de circunstancias que nos ofrecen salidas en distintas direcciones, ante las cuales la persona debe arrogarse las dificultades que, indefectiblemente, van asociadas a cada circunstancia por la que decida optar, en el ejercicio de su libertad. La vida es drama, en fin (cfr. 2009, 132; p. 149; pp. 188-189; p. 191; p. 217). Por eso comenzaba Ortega advirtiendo que su tesis no debía comprenderse únicamente en un contexto político (2009, pp. 72-73), sino esencialmente moral. La psicología que resulta de este hombre, y que es la idea que dará pie

al *corpus* argumentativo de Lasch, posee tres rasgos fundamentales. La libre expansión de su persona (cfr. 2009, pp. 114-116; p. 146). La radical ingratitud hacia el pasado que ha hecho posible su tipo de existencia (cfr. 2009, pp. 114-116). Se ve a sí mismo no como mediocre, sino como la plenitud del hombre, y no duda en expandir su mediocridad dado que no se esfuerza por crecer intelectual o moralmente (cfr. 2009, pp. 124-126; pp. 147-148; pp. 230-231).

«Hubo una época en que se sostuvo que la ‘rebelión de las masas’ amenazaba el orden social y las tradiciones civilizadoras de la cultura occidental», comenzó escribiendo Lasch, y continuaba sosteniendo que, sin embargo, «en nuestra época la principal amenaza no parece proceder de las masas sino de los que se encuentran en la cúspide de la jerarquía social» (1996, p. 31). En efecto, Lasch comenzó corrigiendo las previsiones orteguianas sobre el futuro democrático de occidente. Si Ortega atribuía la incipiente crisis al acceso del hombre-masa al poder político, Lasch creía que lo político seguía dominado por la elite (cfr. 1996, 14, p. 31), lo que convertía a esta en el artífice del declive político (cfr. 1996, p. 31). En definitiva, las elites no aparecen representadas (cfr. 1996, pp. 41-42) por esa visión idílica sobre la nobleza que describió Ortega (cfr. Ortega, 2009, pp. 118-122). Y este punto que aleja a ambos es, justamente, el que les aproxima. Pues siendo cierto que las elites no tienen que ver ya con esa idealización orteguiana, lo es también que se caracterizan por los rasgos que él atribuyó a la masa y, así, el proceso de descomposición de la democracia se mantiene más o menos intacto para ambos. Si en Ortega la nobleza era la gran damnificada por la evolución sociológica, aquí lo es la masa. Que no tiene frente a sí «un mundo de «posibilidades ilimitadas»» (Lasch, 1996, p. 32). Que no tiene un programa de reforma política, puesto que los movimientos sociales no aspiran a una revolución de las relaciones sociales (cfr. 1996, pp. 33). Que no tienen, debido a la meritocracia, ni capacidad de contraargumentar a las elites, que les ven «como una nación tecnológicamente atrasada, políticamente reaccionaria, represiva en su moralidad sexual, de gustos semiplebeyos, pagada de sí y suficiente, torpe y vulgar» (1996, p. 15).

Pues, en efecto, ahora son las elites que salen de las universidades masificadas que temía Ortega las que tienen ante sí un mundo de posibilidades ilimitadas. Y hasta tal punto es así que, en lugar de aceptar el destino trágico de la existencia, se obsesionan «por la salud y la edificación

moral» (1996, p. 33). Y como las masas, que respondían furtivamente cuando no lograban su fin -si es que lo tenían- las nuevas elites

Muestran el odio venenoso que se esconde tras la cara sonriente de la benevolencia de la clase media-alta. La oposición hace que los humanitarios olviden las virtudes liberales que dicen defender. Se vuelven petulantes, pagados de sí, intolerantes. En el calor de la discusión, les es imposible ocultar su desprecio por los que se niegan testarudamente a ver la luz; por los que 'sencillamente no se enteran', según la jerga autosatisfecha de la rectitud política» (1996, p. 33).

Son ellas, las masas, las que obstaculizarían el progreso con su defensa de «los valores familiares, el patriotismo irreflexivo, el fundamentalismo religioso, el racismo, la homofobia, la concepción retrógrada de la mujer» (1996, p. 34). Y todo se expresa en otros dos rasgos fundamentales. La radical ingratitud hacia el pasado que muestran las elites debido a que la estructura interna de la democracia se lo posibilita: es su mérito, y no otra cosa, lo que les permite formar parte de la elite (cfr. 1996, pp. 42-43). Si las masas recibían esos privilegios que describía Ortega como algo propio de su naturaleza, las nuevas elites, que no han hecho suyos esos compromisos de la aristocracia orteguiana, atribuyen esos privilegios «a sus propios esfuerzos» (1996, p. 42). Y esto, como digo, debido a la propia naturaleza de la meritocracia. La ficción de que esta constituye un instrumento democrático no solo beneficia a las elites, sino que «contribuye a intensificar su influencia apoyando la ilusión de que *sólo* [sic] se basa en el mérito» (1996, p. 43). Y ya no es solo en la intensificación de la división de las clases sociales que resulta de la ficción de la meritocracia, sino la separación incluso física de las elites respecto de las clases populares, que es, a la vez, un rasgo de la psicología de las elites, lo que constituye la sustancia de su rebelión.

Esta es la verdadera rebelión de las elites: su «aislamiento de la vida corriente» (1996, p. 13), pues, como afirma Lasch, aunque «siempre ha habido una clase privilegiada [...] [ésta] nunca ha estado tan peligrosamente aislada de su entorno» (1996, p. 13). Esto, que en algún momento Lasch atribuye al dinero (cfr. 1996, p. 25) y a la pérdida de respeto por el trabajo manual (cfr. 1996, pp. 25-26) se expresa, sobre todo, en un desgarramiento interno en la idea de ciudadanía, que llega a ser incluso física.

Las clases privilegiadas [...] se han independizado en un grado alarmante no sólo de las ciudades industriales que se están desmoronando sino de los servicios públicos en general. Envían a sus hijos a escuelas privadas, se aseguran contra las emergencias médicas inscribiéndose en planes mantenidos por la empresa y contratan guardas privados de seguridad para protegerse contra la creciente violencia que se dirige contra ellos. Se han apartado de la vida corriente (1996, p. 46).

### II.3. George Steiner o la traición a la alta cultura

Por otra parte, después de que Benda y Ortega publicaran sus ideas, Michael Young publicó un texto que le valió el reconocimiento internacional y que apareció en las páginas de *La rebelión de las elites* de Lasch (cfr. Lasch, 1996, pp. 44-45). *The rise of meritocracy, 1870-2033*, se llamaba (cfr. Young, 1961, especialmente, pp. 40-52; pp. 57-77). El libro, que consistía fundamentalmente en una sátira sobre lo que sucedería en una sociedad que se fundamentara estrictamente en la meritocracia -un concepto que, por cierto, parece ser que acuñó el propio Young-, definía el mérito como una conjunción entre el talento y el esfuerzo, que sería detectado tempranamente por las instituciones gubernamentales para aislarlo, darle un tratamiento específico y desarrollarlo con vistas a que, finalmente, esas personas ocuparan los puestos de dirección de la sociedad (cfr. Barnés, 2016). La meritocracia, que insisto aparecía como una distopía satírica, fue aceptada incluso por el propio hijo de Young, que terminó confesando que «Unlike my father, I'm not egalitarian» (cfr. 2015) y ello a pesar de la discusión de estas tesis, que ha denunciado Robert Putnam (cfr. 2016), que se ha revisado desde la estrechez del concepto de inteligencia (Gardner, 2001, pp. 62-67) y que se ha corregido con la inclusión de la enorme carga de suerte que acompaña al éxito, que no puede radicarse únicamente en el mérito y el esfuerzo (Frank, 2016, especialmente pp. 21-39; cfr. Barnés, 2016). No obstante, no es en las tesis de la familia Young en lo que quiero centrarme, sino en George Steiner. Aunque también él se muestra absolutamente partidario de una meritocracia intelectual, y en este sentido contradice a Lasch y vuelve a los postulados de Benda, su tipo de elitismo intelectual pesimista no solo propone casi una separación genética entre las elites y el resto de la ciudadanía, sino que llega a cuestionar que la universidad siga pudiendo existir como cuna de la cultura si mantiene esa pretensión de democrati-

zarla. Según él, la traición no procede de los *clerics* o las *elites*, sino de la misma universidad -y aún más extensamente del sistema educativo. Un tipo de traición hecha a la naturaleza intrínseca de la educación, pues si su objeto es la alta cultura, crear las condiciones para que sea posible descubrir un nuevo Dante o un nuevo Shakespeare, esto no es posible en un sistema saturado que ha tendido a la mediocridad. Porque para Steiner, en efecto, la educación debería girar en torno a las grandes creaciones artísticas (cfr. 2001, pp. 324-325). Y estos son los dos términos de la ecuación para comprender la problemática de su pensamiento en este punto. Lo que implican las grandes creaciones y lo que implica la educación.

Las grandes creaciones pueden ser producidas solo por una minoría. Esto significa que el genio, que es así como él llama a esta cualidad en la naturaleza de algunas personas que es esencialmente minoritaria y por lo tanto elitista, tiene una base genética (cfr. 2001, pp. 327-329). Solo unas pocas personas, que cuentan con unas dotes naturales, serán capaces de producir una serie de poemas, una serie de composiciones musicales, una serie de cuadros y esculturas que constituirán el fondo cultural de la humanidad. Lo que el ambiente puede hacer es más bien poco o nada. A lo sumo, poner las condiciones no para que cualquier persona llegue a ser un genio, sino para que el genio pueda reconocerse a sí mismo y prosperar con más o menos sacrificios (cfr. 2001, p. 328, pp. 330-331). Unas condiciones que, por cierto, son tan extremosas como aristócratas. Como requieren del genio una soledad tan extrema, tan dedicada en tanto que el texto, la partitura o el lienzo le absorben, son muy pocos quienes están dispuestos a algo así (cfr. 2001, p. 335, p. 340); aristocráticas porque, en un mundo como el actual, la soledad, el silencio y la posesión material de los productos culturales son bienes extremadamente caros (cfr. 2001, pp. 19-44; 2006, pp. 57-60). Pero si alguien es capaz de una soledad así, de una condición de vida como esa, entonces es fácil predecir que será un escogido. El argumento de Steiner toca el corazón de las esperanzas pedagógicas no porque existan genios que producen obras, que podría ser algo admitido incluso por los socialistas más esperanzados, sino porque esas grandes realizaciones de la cultura humana solo pueden ser comprendidas, también, por una minoría. «Más allá de un grado superficial y muy limitado no es posible inyectar sensibilidad y rigor intelectual en la masa social» (cfr. 2001, p. 331). Como digo, esta propuesta de Steiner choca con los fundamentos originarios

de cualquier sistema educativo de cualquier sistema democrático actual, incluso universitario. Él fija su atención en el sistema norteamericano no solo porque vivió allí su etapa universitaria, sino también porque considera que se está produciendo una norteamericanización del mundo (cfr. 2001, p. 331). Y es allí donde él observa un contraste dramático. Lo que él denomina un catálogo de desolación -de analfabetismo incipiente, de escasa preocupación por la alta cultura (cfr. 2008, pp. 159-160)- junto con la cúspide de la enseñanza universitaria -el lugar donde viajan todos los europeos, donde nacieron y nacen las grandes compañías tecnológicas que se extienden por todo el planeta- (2008, pp. 159-160). Tal y como lo entiende Steiner, el origen de esta antítesis reside en una contradicción fundamental: que el sueño americano se basa en la igualdad de oportunidades y una mirada esperanzada hacia el futuro que carece de una mirada igualmente esperanzada hacia el pasado (cfr. 2001, pp. 331-332; 2008, pp. 160-162). El objetivo en una sociedad que ha terminado reduciendo los indicadores de éxito a la monetización del puesto de trabajo o de la obra de arte ha hecho que Dante o Shakespeare, que no son *best-sellers*, terminen por ser ajenos a los postulados educativos de las escuelas y las universidades. O, dicho de otra manera, el grado de obsesión y soledad que exigía la realización de las grandes obras -Steiner no aclara en este punto si también su comprensión- se ha volcado en la rentabilidad económica. «Pero repito: estas pasiones y objetivos vitales son la fuerza que impulsa a muy pocos. Apenas afectan a las masas» (2008, p. 218). Así, en fin, si una educación ha de girar en torno a las grandes realizaciones de la cultura humana, esta educación ha de ser esencialmente minoritaria y elitista porque solo unos pocos pueden producirlas o comprenderlas (cfr. 2008, pp. 221-222).

Desposar -un verbo justamente sacramental- estos objetivos y a la vez tratar de negar las condiciones personales y sociales que los han hecho, y los siguen haciendo, llegar hasta nosotros, es una traición, una falsedad, una esquizofrenia. Como dijo Kierkegaard: O esto... o aquello (2001, pp. 341-342).

De todo su entramado argumentativo, en algún momento se puede colegir en Steiner una propuesta que se podría ensayar como un tipo de relación más colaborativa entre minoría y masa. Porque, cuando él centra su atención en esa minoría que es casi predestinada por naturaleza al arte, no dice en ningún momento que, como Lasch perfiló en su análisis

sociológico, esta minoría tenga abierta una confrontación con la masa. Para él, fiel a esa interpretación semítica de las creaciones artísticas y de la realidad, existen tres elementos fundamentales. Que el hombre vive en un estado de caída y, de ese estado, se origina la violencia que impregna la historia. Que hay personas que están más cerca de la fuente original del *logos* que otras y estas son, precisamente, los poetas y los pensadores. Y que la «política tiene la sombría obligación de liberarse de las realidades materiales y psicológicas de la condena» (2006, p. 26). En consecuencia, y en consonancia con Benda, sería necesario restablecer una concepción logocrática del lenguaje que «exige necesariamente un orden cultural elitista, incluso sacerdotal o mandarinesco» (2006, p. 27). Lo que supone, por extensión, un restablecimiento también de «los valores y prácticas pedagógicos del 'antiguo régimen' [que] pueden armar a los hombres, o a los mejor cualificados de ellos, para comprender la vida del logos en los maestros del pensamiento elevado y la poesía» (2006, p. 27). Sin embargo, esta pretensión casi platónica de ordenamiento de la sociedad que se desarrolla en coherencia con los postulados orteguianos termina encontrándose con que la «rebelión de las masas lo ha invertido o reducido a un artificio académico» (2006, p. 27). Y así abdica de que pueda ser verdad una realidad así en el contexto universitario. Para él, los verdaderos centros de cultura no se encuentran en universidades, sino en los estudios, cafés, seminarios de Cracovia, Budapest, Praga y Dresde (cfr. 2001, pp. 339-340). No hay, parece ser, vías de reconciliación.

### III. Algunas palabras conclusivas

Claro que uno, cuando termina de leer a Steiner y esa relación con Benda y Ortega, no puede dejar de plantearse si es cierto lo que dicen. Que, en el fondo, ha sido el acceso de las masas a un nivel de vida superior con un agradecimiento pagado de sí mismo y su incapacidad -casi genética- de crear o comprender las grandes realizaciones de la cultura, lo que ha inyectado en el núcleo de la idea de universidad un veneno que la ha hecho desfigurarse en su servicio a la construcción de una democracia cultural. Porque salvo Lasch, en fin, todos parecen haber aceptado esta premisa -incluso las teorías elitarias parecen refrendarlo (Mills, 1956; Pareto, 1968; Mosca, 1984). Hay en ellos como la melancolía de

otros tiempos en que los estudiantes eran menos y mejores -y ellos se encontraban entre estos. Todos comprometidos con la dirección de las sociedades. Pero pensar que el acceso de la ciudadanía a la educación superior es el origen del ascenso de la mediocridad, o que esta procede de la preocupación por lo práctico que encuentra su realización en la *diakonia* de la universidad, me parece que es más fruto de la intolerancia de ciertos intelectuales (Águila, 2008) o de la resistencia a los cambios que le son naturales a las sociedades democráticas modernas (cfr. Skliar, 2013, pp. 131-133; Daniel, 2017). Porque lo que sucede en realidad es que aumentan las posibilidades de descubrir al genio, que ahora se encuentra geográficamente deslocalizado y puede desarrollarse en plenitud hacia cualquier dirección -y que nos exige a los profesores universitarios, por cierto, proceder imaginativamente para descubrirlo y ayudarlo a prosperar.

Y aunque no se puede negar esto rotundamente, la traición a la universidad se produce, más que por la dialéctica entre elite y masa, por la economización de todos los ámbitos de la vida pública (Steger, y Ravi, 2010, IX-XI, pp. 11-15). Porque lo que parece innegable es que las modificaciones de la idea de universidad que dibujó Trow no solo tenían que ver con el acceso a la universidad de capas de población más amplias, que fue su criterio de discernimiento si se recuerda, sino con la inclusión de intereses mercantiles en ella, que no aparecía entre los criterios que estudiaba (cfr. Brown, 2011, pp. 117-124). Sí lo hacía en Benda (cfr. 2008, pp. 217-218, p. 236), en Lasch (cfr. 1996, pp. 25-26) y en Steiner (cfr. 2001, pp. 324-327), aunque como en un segundo plano que me parece que es, sin embargo, uno de los principales. Porque muchas de las elites que acuden incluso a instituciones de prestigio se encuentran afectadas por lo que Dussel llamó la fetichización del poder (cfr. 2006, pp. 40-47). Porque muchos de los estudiantes que no pertenecen a las elites escogen sus estudios por la relación que mantienen con el mercado laboral y, por lo tanto, se convertirán en técnicos que desgajan su quehacer del sentido de su existencia. No de otro modo se explica el auge actual de la metodología del aprendizaje-servicio y el sentido que está adquiriendo el *core curriculum*. «Este hecho», dice Dewey, que ofrece una relectura del diagnóstico muy sugerente, «coloca sobre la educación la responsabilidad de utilizar de un modo que modifique la actitud habitual de la imaginación y el sentimiento no dejándola como una extensión de nuestros brazos y piernas físicos» (2004, p. 193).



La Educación Superior en su relación con la formación de la ciudadanía se encuentra dividida en dos ámbitos que se retroalimentan -que cuentan con una franja intermedia- y que requieren del ejercicio de las facultades superiores del hombre. Un ámbito puramente teórico, que requiere un grado de especulación altísimo, y en el que están involucradas no solo la ciencia especulativa, la filosofía y la teología sino muchas disciplinas de cualquier otro ámbito que participan del mundo teórico. Y otro ámbito puramente práctico, que no requiere de facultades precisamente menores para su desarrollo, y que responde a la necesidad social que se ha asentado como fin de la universidad: no solo el mejoramiento de la vida material de las personas, sino también la vida de su espíritu al hacerles accesibles los pequeños logros de la ciencia, la filosofía y la teología, y su vida social, que se manifiesta en la revitalización de las democracias modernas. Reducir la esencia de una universidad al primer ámbito, como si una inteligencia exquisita hubiera de manifestarse solo en el mundo de las ideas, o a su misión intelectual, como si el grado de realización de una democracia dependiera únicamente de sus obras de arte, me parece, de nuevo, de un reduccionismo peligroso incluso para la esencia de la universidad. Que es, a fin de cuentas, no la posesión de formas realizadas de verdad<sup>2</sup>, lo cual es imposible dado que esta está afectada por la realidad evidente del misterio, sino el mismo proceso de buscar. Y la expresión de ese dinamismo, que traducido a términos antropológicos denota la tendencia del hombre al conocimiento (Aristóteles, *Metafísica* I, 1) -que también se necesita para las realizaciones prácticas y políticas (cfr. Águila, 2004, p. 67)-, no puede reducirse a lo puramente especulativo ni a esquemas culturales prefijados. La universalización de los estudios universitarios es la universalización de la respuesta concreta a esa tendencia en un grado superlativo, que se manifiesta en muchas capacidades y direcciones, del placer de una conquista personal propia, que unifica todas ellas, y de la construcción de una democracia que se asienta en una ciudadanía formada bajo estas premisas. Negar esta realidad es corroborar el análisis de Lasch.

No obstante, y aquí hay que concederle la razón a Benda, Steiner e incluso a Ortega, esa misma universalización debe conllevar también la extensión de las obligaciones que acarrea el pensamiento y que ellos identificaban o con el clérigo o con la nobleza o con el artista. El sacrificio

---

2 John Henry Newman, en su *Grammar of Assent*, lo dice maravillosamente: «Muchos hombres viven y mueren por un dogma, pero nadie es el mártir de una conclusión» (2010, p. 89).

-imposible sustraer la carga teológica de este concepto- que conlleva no solo la penetración en los abismos especulativos de la historia (cfr. Lonergan, 2004, p. 238) sino también el que conlleva verse afectado por la carne herida de la humanidad y servirla. El hambre y la sed de conocimiento que afectan al hombre y que deben comprender los estudios como fines en sí mismos (Newman, 2011, v § 2, vi § 1; Dewey, 2004, pp. 205-206) y encontrar las vías para dirigirse hacia el conocimiento de las grandes realizaciones humanas de primera mano (cfr. Adler, 1982, pp. 16-18, pp. 69-72; Hutchins, 1936, pp. 47-54, pp. 63-64, pp. 89-119) sin que por ello se nieguen las particularidades de cada ciencia y el modo de acceder a ellas y su contribución a la formación de una ciudadanía creativa (Dewey, 2004, pp. 79-82, pp. 109-110). Desarrollar el arte pedagógico que se necesita para enseñar a los estudiantes la forma correcta de preguntar (cfr. Lonergan, 2004, pp. 734-736), que es, implícitamente, la única vía de progresar en el conocimiento de sí mismo -también de lo oscuro que hay en uno-, de lo oculto y lo admirable de la realidad humana y de ejercer la función crítica que le es inherente al intelectual (cfr. Freire, 2017, pp. 175-188; Giroux, 2010, pp. 187-189, pp. 190-191; Chomsky, 2017, pp. 358-361; González Pérez, y Gramigna, 2014, pp. 163-165). Es así, haciendo posible una democracia cultural, que habría de pensarse una formación ciudadana.

## Referencias

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An educational manifesto*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Águila, R. del. (2008). La intolerancia de los intelectuales. En R. del Águila, S. Escámez Navas y J. Tudela (eds.). *Democracia, tolerancia y educación cívica* (pp. 253-274). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Barnés, H. G. (22 de mayo de 2016). El mérito de la meritocracia y a quién beneficia que sigamos creyendo en él. *El Confidencial*, 22. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-22/mito-meritocracia-a-quien-beneficia\\_1202658/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-22/mito-meritocracia-a-quien-beneficia_1202658/)
- Benda, J. (2008). *La traición de los intelectuales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Bloom, A. (1987). *The closing of american mind*. New York: Simon and Schuster Inc.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace. The commercialization of the higher education*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Brown, W. (2011). *Neoliberalized knowledge. History of the Present: A Journal of Critical History*, 1(1), 118-119.
- Cantú-Ortiz, F. J. (2018). Data Analytics and Scientometrics: the emergence of research

- analytics. En F. J. Cantú-Ortiz (Ed.). *Research Analytics: Boosting University Productivity and Competitiveness through Scientometrics*. Boca Ratón, FL.: Taylor and Francis.
- Chomsky, N. (2017). *Miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal education. The politics of race and sex on campus*. New York: Free Press.
- Daniel, J. (2017). A changing world: expectations of higher education. *Change: the magazine of higher learning*, 49(4), 8-13.
- DeCesare, T. (2012). The Lippmann-Eewey "debate" revisited: the problem of knowledge and the role of experts in modern democratic theory. *Philosophical Studies in Education*, 43, 106-116.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Douglas, M. (7 de marzo de 2007). Martin Trow, 80, Sociologist and Higher Education Expert, Is Dead. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2007/03/07/obituaries/07trow.html>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Madrid: Siglo XXI.
- Espeland, W. N. y Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1-40.
- Frank, R. H. (2016). *Success and Luck: good fortune and the myth of meritocracy*. Woodstock: Princeton University Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *Educational Forum*, 74(3), 184-196.
- González, T. y Gramigna, A. (2014). Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 159-180.
- Hazekorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: the battle for world-class excellence*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy. What every american needs to know*. New York: Random House.
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Ishikawa, M. (2009). University Rankings, Global Models, and Emerging Hegemony. Critical Analysis from Japan. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 159-173.
- Jöns, H. y Hoyler, M. (2013). Global geographies of higher education: the perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59.
- Lasch, C. (1996). *La rebelión de las elites y la traición a democracia*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence without a soul*. New York: Public Affairs.
- Lippman, W. (1998). *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publisher.
- Liu, N. C. (2009). The story of academic rankings. *International Higher Education*, 54, 2-3.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
- Luban, D. y Millemann, M. (1995). Good judgement: ethics teaching in dark times. *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 9, 64-85.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. New York: Oxford University Press.

- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Newman, J. H. (2011). *The Idea of a University*. Dublin: International Center for Newman Studies.
- (2010). *Ensayo para contribuir a una gramática del asentimiento*. Madrid: Encuentro.
- Ortega y Gasset, J. (2009). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa.
- Pareto, V. (1968). *The rise and fall of elites*. New York: Arno Press.
- Pickering, C. y Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early-career researchers, *Higher Education Research & Development*, 33(3), 534-548.
- Popper, K. (1994). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Ralston, S. J. (2005). Deliberative democracy as a matter of public spirit: Reconstructing the Dewey-Lippmann debate. *Contemporary Philosophy*, 25(3-4), 17-25.
- Readings, B. (1997). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Colombia: Banco Mundial.
- y Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: uses and misuses. *Higher Education management and policy*, 19(2), 31-68.
- Schofer, E. y Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898-920.
- Skliar, C. (2013). Acerca de los argumentos del cambio educativo: la crisis de la racionalidad pedagógica. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(2), 129-148.
- Steger, M. B. y Ravi K. R. (2010). *Neoliberalism: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (2001). *Pasión intacta*. Madrid: Siruela.
- (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- (2006). *Los logocratas*. Madrid: Siruela.
- (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Madrid: Siruela.
- (2017). *Un largo sábado*. Madrid: Siruela.
- Trilling, L. (2000). *The moral obligation to be intelligent: selected essays*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En J. J. F. Forest y P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.
- Whipple, M. (2005). The Dewey-Lippmann Debate Today: Communication Distortions, Reflective Agency, and Participatory Democracy. *Sociological Theory*, 25(2), 156-178.
- Young, M. (1961). *The rise of meritocracy, 1870-2033. An essay on education and equality*. Great Britain: Penguin Books.
- Young, T. (7 de septiembre de 2015). The fall of meritocracy. *Quadrant Online*. Recuperado de <https://quadrant.org.au/magazine/2015/09/fall-meritocracy/>
- Putnam, R. (2016). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon and Schuster Inc.